

AlfabEtisM EmeRgente

Investigación, teoría y práctica

EL CASO DE LA LECTURA



Rita Flórez Romero
María Adelaida Restrepo
Paula Schwanenflugel

con la colaboración de
Nicolás Arias



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE MEDICINA

Alfabetismo emergente:
investigación, teoría y práctica
El caso de la lectura

Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica

El caso de la lectura



Rita Flórez Romero
Adelaida Restrepo
Paula Schwanenflugel

Alfabetismo emergente: © Rita Flórez Romero
investigación, teoría y práctica. Adelaida Restrepo
El caso de la lectura Paula Schwanenflugel

Diagramación e impresión
Unibiblos
Universidad nacional de Colombia

Revisión de pruebas
Alejandro Medina

Diagramación
Alejandro Medina

Diseño de portada
Alejandro Medina

Bogotá, julio de 2006

CONTENIDO

Introducción	11
CAPÍTULO I	
El alfabetismo emergente	15
Introducción	15
Definición de alfabetismo emergente	17
<i>Dimensiones del alfabetismo emergente</i>	17
<i>Alfabetismo emergente, aprendizaje y entornos letrados</i>	18
<i>Diferencias entre la adquisición del lenguaje oral y escrito</i>	22
La lectura	24
<i>Procesos que intervienen en la decodificación</i>	26
<i>Procesos que intervienen en la comprensión-interpretación</i>	30
<i>Procesos inferenciales</i>	37
<i>Procesos inferenciales</i>	38
El desarrollo de la lectura	40
<i>Desarrollo inicial del lenguaje oral</i>	40
<i>Construcción de significados derivados del sistema de escritura: desarrollo de la lectura</i>	43
La lectura emergente	62
<i>Modelo organizacional de los procesos y conocimientos relacionados con la lectura emergente</i>	62
<i>Lectura compartida o lectura dialógica</i>	66
<i>El aumento o aprendizaje de vocabulario nuevo</i>	66
<i>Ambiente impreso</i>	68
<i>Conocimiento ortográfico</i>	69
<i>Conciencia fonológica</i>	70
<i>Fortalecimiento de vínculos afectivos o emocionales</i>	71
<i>Intervención en el aula en grupos pequeños</i>	72

CAPÍTULO II

La lectura compartida o lectura dialógica 75

Introducción 75

El modelo de las actividades de lectura compartida 79

Pautas a seguir 79

Antes: los preparativos 79

Durante: disfrutando el recorrido 80

Después: terminando el viaje 81

Lectura compartida en relación con el número de niños 82

Actividades de lectura compartida 83

Actividades introductorias y actividades iniciales con libros 83

Narración oral con el adulto 84

Historias con imágenes 84

Hablar de los libros 85

Otras actividades para introducir la lectura compartida 86

Lectura en voz alta de textos cortos 86

Juego de las preguntas 86

Por qué y para qué 87

Actividades de lectura compartida propiamente dicha 87

Actividad convencional de lectura compartida 87

Lectura compartida con texto repetido 88

Lectura compartida de texto narrativo sencillo 89

Actividades de lectura compartida en relación con otros
conocimientos alfabéticos 91

*Lectura conjunta mostrando objetos, acciones o cualidades
relacionados*

con los textos leídos 91

Inventaciones sobre el texto con los nombres de los niños 92

CAPÍTULO III

El crecimiento del vocabulario y su papel en las habilidades alfabéticas iniciales 93

Introducción 93

Fuentes para el aprendizaje de nuevas palabras 93

Aprendizaje de palabras nuevas y conocimiento alfabético 96

Aprendizaje de nuevas palabras a través de la lectura compartida 96

Modelo de actividades para el incremento del vocabulario	97
<i>Antes de la reunión con los niños</i>	98
<i>Actividades para realizar después de la lectura</i>	99
Actividades que promueven el aumento del vocabulario en niños preescolares	99
<i>Actividades introductorias</i>	99
<i>Actividades de lectura repetida</i>	102
<i>Actividades de lectura compartida centradas en el aumento del vocabulario</i>	103
<i>El aumento del vocabulario apoyado en las actividades del hogar</i>	106

CAPÍTULO IV

Ambientes impresos en el aula	107
Introducción	107
El papel del educador inicial	109
Evaluación del ambiente impreso	110
Creando un ambiente rico en formas impresas	111
Variedad de material	112
Selección de material	112
Juegos de roles	113
Exploración del material impreso	113

CAPÍTULO V

La conciencia fonológica	115
Introducción	115
Requerimientos para las actividades de conciencia fonológica	124
Actividades de promoción de la conciencia fonológica	125
<i>Actividades promotoras de la diferenciación de palabras en oraciones</i>	126
<i>Actividades promotoras de la distinción de sílabas en las palabras</i>	131
<i>Actividades promotoras de la conciencia fonémica</i>	133
<i>Actividades promotoras de la combinación de sonidos para formar nuevas palabras</i>	135

CAPÍTULO VI

El conocimiento de las letras 137

Introducción 137

Requerimientos para las actividades sobre conocimiento de las letras 142

Actividades promotoras del conocimiento de las letras 143

Actividades de introducción de la lengua escrita de manera significativa 144

Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales 146

Actividades dirigidas a la observación de la escritura del nombre propio 148

Actividades de reconocimiento de letras y de caracteres iniciales y finales en palabras 150

Actividades de conciencia fónica y de correspondencia fonema-grafema 150

Actividades de apoyo para comenzar el reconocimiento rápido de palabras 151

CAPÍTULO VII

Vínculos afectivos entre educadores iniciales y niños: algunas estrategias que ayudan al alfabetismo inicial 153

Introducción 153

Actividades promotoras del vínculo afectivo entre los educadores iniciales y los preescolares 157

Actividades iniciales de acercamiento 158

Construyendo enlaces: actividades exclusivas para fortalecer el vínculo afectivo entre maestros y estudiantes 160

Actividades que fortalecen el vínculo a través del trabajo en actividades alfabéticas en el salón de clases 163

Actividades de muestra de aprecio por el niño 165

CAPÍTULO VIII

Trabajo en grupos pequeños 167

Introducción 167

Referencias 183

Si bien este libro ha sido posible gracias a la contribución de muchas personas, queremos agradecer en especial a las directivas de la Caja de Compensación Familiar, Compensar, porque confiaron en nuestra propuesta de investigación y nos dieron la gran oportunidad de trabajar con los niños y niñas de cuatro años de cinco jardines sociales que están bajo su administración. Además, agradecemos a las coordinadoras de los jardines y a las educadoras iniciales por su cooperación entusiasta con nosotros y por sus aportes.

También presentamos nuestro reconocimiento al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP; al Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, y a la División de Investigación de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, DIB. La financiación de estas tres entidades nos permitió contar con un talento humano que resultó muy valioso. Agradecemos a los auxiliares y asistentes de investigación que, en distintos momentos, contribuyeron de manera significativa al desarrollo del proyecto y de la obra que aquí se presenta: Ingrid Arévalo, Carolina Pérez, Sandra Mondragón, Lina Rodríguez, Tatiana Jaimes, Diego Jiménez, Carlos González, Allison Berget, Liliana Neira y Mónica Quintana. Por último, agradecemos a Clemencia Cuervo Echeverri y a Nancy Flórez por su lectura juiciosa de la versión preliminar de este libro y por sus invaluable sugerencias; a María Fernanda Lara y a Carol Mesa por los aportes que hicieron al primer capítulo. A todas ellas muchas gracias por su generosidad.

INTRODUCCIÓN

Este es un libro sobre alfabetismo emergente. Es decir, es una obra que se interesa por mostrar, desde una triple perspectiva –investigativa, teórica y práctica– los escenarios y las prácticas sociales que ocurren en la vida de los infantes y que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Estos entornos contribuyen, de manera importante, a que los niños y las niñas lleguen a ser buenos lectores y escritores. En consecuencia, el libro busca dibujar el telón de fondo que permite a todos los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, encontrar las oportunidades para acceder a la lengua escrita de manera eficiente. El libro, producido por el grupo interdisciplinario de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia, nace en el marco de la investigación *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el preescolar*¹, financiada por Colciencias, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la División de Investigación de la sede Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia.

El proyecto Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el preescolar se propuso explorar el impacto de un programa de formación de docentes de preescolar en el área del alfabetismo emergente. Además, comparó diferentes estrategias de intervención en el aula que combinan la implementación de prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo², y prácticas que aún están en etapa experimental, pero que pese a la controversia que puedan generar,

¹ Este proyecto se inspiró en la investigación denominada PAVED for Success (Schwanenflugel, Neuhaarth Pritchett, Hamilton y Restrepo, 2003), liderada por la Universidad de Georgia, en Estados Unidos.

² Estas prácticas se pueden consolidar así: a) lectura compartida de cuentos; b) conocimiento de las letras; c) ambiente de alfabetismo; d) relaciones emocionales positivas –padres, maestros, niños y niñas– orientadas hacia el alfabetismo; e) identificación temprana de problemas del lenguaje; f) ambiente del salón de clase rico en experiencias de alfabetismo; y g) compromiso de la familia.

han demostrado, a partir de hallazgos investigativos, ser muy útiles para favorecer el alfabetismo emergente y prevenir dificultades en la lectura³.

Esta investigación formuló dos interrogantes: ¿qué efectos tiene un programa de formación de docentes de educación preescolar en el área del alfabetismo emergente, concentrado en las prácticas sociales que, en mayor o menor grado, han demostrado sus bondades para favorecer el aprendizaje inicial de la lectura? y ¿qué estrategia de intervención en el aula, entre las propuestas en la investigación, demuestra más beneficios o tiene más impacto sobre el aprendizaje inicial de la lectura de los niños o, en otras palabras, sobre las competencias de alfabetismo emergente? Para responder estas preguntas se partió de los siguientes consensos:

1. La importancia de la educación inicial, impartida en el hogar o en diferentes programas de atención a los niños y niñas de cero a seis años, puesto que allí se instauran los fundamentos para que los pequeños tengan éxito personal, académico y social.
2. En los diversos escenarios de la educación inicial, a pesar de las diferencias de antecedentes socioeconómicos, afectivos y culturales, los menores deben encontrar a su disposición, de manera equitativa, las mejores oportunidades para desarrollar al máximo su potencial.
3. El lenguaje oral y escrito cumple un papel protagónico en la vida de los menores. En su historia de socialización el pequeño no sólo tiene que aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nace, sino también valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción, transmitidos por el lenguaje. En la escuela, el lenguaje es un denominador común para todas las asignaturas escolares: español, historia, ciencias, geografía, matemáticas. Es decir, el lenguaje atraviesa las áreas del currículo a través de hablar, escuchar, leer y escribir. Cualquier deficiencia en los fundamentos de la adquisición del lenguaje o cualquier dificultad que presenten los niños en su aprendizaje puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo de los menores. Por ello, es indispensable detectar a tiempo cualquier alteración y emprender las acciones necesarias para evitar que el problema crezca.
4. Al día de hoy existe un cuerpo de conocimiento abundante sobre el desarrollo del alfabetismo, sobre el alfabetismo emergente y sobre las prácticas, evolutivamente apropiadas, que favorecen la apropiación de la lectura y evitan posteriores desórdenes o deficiencias en este proceso.

³ Estas prácticas incluyen actividades relacionadas con: a) la conciencia fonológica; b) el aprendizaje de vocabulario nuevo, y c) la intervención en grupos pequeños de aquellos niños que presenten desempeños bajos, en comparación con sus pares, en el área de lenguaje comprensivo y expresivo.

5. Las prácticas pedagógicas preescolares deben alimentarse, de manera importante, de las investigaciones sobre las prácticas evolutivamente apropiadas que promueven la oralidad, la lectura y la escritura, y evitan posteriores desórdenes o deficiencias en este proceso.

La perspectiva metodológica de este proyecto se definió, en primera instancia, como una acción cooperativa –profesores universitarios, docentes de preescolar, padres de familia y niños–. Su intención fundamental fue contribuir a la transformación de la realidad educativa de los niños y las niñas en edad preescolar, con el fin de propiciar condiciones para facilitar el desarrollo del alfabetismo en los menores, en particular el aprendizaje inicial de la lectura, y prevenir las dificultades posteriores en este proceso. Participaron 57 niñas y 69 niños con edades entre 4 y 4 años 9 meses al iniciar el estudio, pertenecientes a cuatro jardines sociales de estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá.

La trascendencia de este proyecto radicó en su potencial para aumentar el conocimiento sobre las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas⁴ para preescolares; demostrar que, a través de la investigación, se puede incrementar lo que se sabe acerca de las prácticas dirigidas a los niños y las niñas que están en riesgo de presentar desórdenes del lenguaje o que ya los presentan; y evaluar las bondades de programas de formación de docentes de preescolar. Uno de los productos de la investigación arriba mencionada es este libro que, es importante advertir, se preocupa en general por el alfabetismo emergente, pero en particular se detiene en el proceso de la lectura.

El libro se organiza de la siguiente manera. El primer capítulo se divide en cuatro secciones. La primera presenta una definición de alfabetismo emergente, concepto que surge en los años de 1980 como producto de la nueva información sobre cómo desarrollan los niños una comprensión de la lengua escrita y sobre lo que se sabe de la naturaleza de la lectura. Aquí se incluyen las dimensiones del alfabetismo emergente, los entornos letrados que lo promueven y las diferencias entre la adquisición del lenguaje oral o escrito.

La segunda sección de este capítulo parte de una definición de la lectura que incluye dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión-interpretación. A continuación se exponen, de manera concisa, los procesos que intervienen en cada uno de estos componentes. La tercera sección se detiene en el desarrollo de estos dos grandes componentes de la lectura.

⁴ Se entiende por prácticas evolutivamente apropiadas las que son sensibles al nivel de desarrollo de los niños.

Por último, en la cuarta sección se presenta un modelo que sirve como marco para organizar los dominios del conocimiento previo a la lectura convencional y se introducen las prácticas evolutivamente apropiadas que promueven procesos de aprendizaje inicial de la lectura.

En los siguientes siete capítulos se desarrollan las prácticas sociales y los escenarios que han mostrado, desde perspectivas interactivas naturales y desde la investigación, ser muy útiles cuando se intenta consolidar los fundamentos para que los niños y las niñas aprendan a leer y establezcan vínculos afectivos positivos con el alfabetismo: la lectura compartida, el aprendizaje de vocabulario nuevo, el aula de clase rica en ambientes impresos, la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto, los vínculos afectivos entre el educador inicial y los menores, y el trabajo en grupos pequeños.

Esperamos que este libro sea de gran utilidad para todas aquellas personas comprometidas en general con la educación inicial y, en particular, con el alfabetismo emergente: padres de familia, profesoras de preescolar, madres comunitarias, psicólogos educativos, fonoaudiólogas, psicopedagogas, entre otras.

CAPÍTULO I

EL ALFABETISMO EMERGENTE

Introducción

Una de las etapas más importantes de la vida del ser humano es aquella que transcurre entre la concepción y los seis años. Los primeros años de vida son determinantes en los aprendizajes que realizamos, puesto que existe un periodo crítico en el que los bebés aprenden con gran entusiasmo e intensidad. Desde el momento del nacimiento, el cerebro viene dotado con unos mecanismos poderosos de aprendizaje; algunos dirían que desde que el bebé está en el vientre materno. Esto permite a los niños y las niñas, con la cooperación de los adultos significativos u otros responsables, aprender cosas tan complejas como sentir y expresar emociones, hablar utilizando la gramática propia de su lengua materna, expresar intenciones comunicativas a través de códigos lingüísticos⁵, no lingüísticos⁶, paralingüísticos⁷ y extralingüísticos⁸ complejos, actuar según las normas compartidas por su grupo sociocultural, aprender a leer y a escribir, entre otros aspectos. Ya nadie discute la importancia de las oportunidades que tienen los pequeños durante esta etapa para desarrollar al máximo su potencial y delinear los aprendizajes que van a realizar a lo largo de toda la vida.

Cada vez se reconoce más la importancia de la guía social en la promoción del desarrollo de los niños y las niñas. Muchos teóricos e investigadores han propuesto una perspectiva sociointeractiva o sociofuncional del desarrollo y han llegado a señalar que la interacción con otras personas y con los eventos y

⁵ Los códigos lingüísticos son aquellos que utilizan una lengua o un idioma para expresarse.

⁶ Los códigos no lingüísticos son aquellos que utilizan signos que no hacen parte de una lengua o idioma; por ejemplo, los gestos, la postura corporal. La expresión facial, el contacto visual, la proximidad corporal o la distancia física.

⁷ Los códigos paralingüísticos son aquellos que acompañan a los códigos lingüísticos, como la entonación, el énfasis, la velocidad del habla y las pausas que revelan la actitud o la emoción del hablante.

⁸ Códigos extralingüísticos son aquellos que hacen uso del conocimiento del mundo derivado de las experiencias socioculturales.

objetos propios de cada cultura es parte esencial de la consolidación de funciones cognoscitivas, lingüísticas, sociales y emocionales. Por ejemplo, Vygotsky (1962, 1978) concibe al niño y a la niña como seres que se desarrollan y funcionan en contextos culturales, sociales y emocionales altamente interactivos. Para este psicólogo, la interacción social es esencial para el desarrollo no sólo como una fuente de estimulación y retroalimentación, sino como el medio por el cual se despliegan todas las funciones psicológicas de las personas⁹.

Con el telón de fondo de estos reconocimientos, en este capítulo se presenta, en primer lugar, la definición de alfabetismo emergente que surge desde tres corrientes teóricas: la psicología cognoscitiva, la psicolingüística y la sociolingüística. Esta perspectiva de alfabetismo emergente amplía la visión del alfabetismo y se preocupa por su aprendizaje antes de que los niños inicien la instrucción formal de la lectura y la escritura. El concepto se ha desarrollado desde los años de 1980 como producto de la investigación sobre cómo desarrollan los niños una comprensión de la lengua escrita y sobre lo que se sabe de la naturaleza de la lectura y de la escritura. Ya que se ofrece una definición amplia del alfabetismo emergente que involucra la oralidad (hablar y escuchar) y la escritura (leer y escribir), para que el lector comprenda la naturaleza de estas dos formas de comunicación, al finalizar esta sección se exponen las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, vistas desde la perspectiva del desarrollo. Es decir, desde su adquisición y aprendizaje temprano o inicial.

Como la lectura es la preocupación central de este libro, en segundo lugar se asume una definición de la misma y se presentan los procesos que intervienen cuando se enfrenta la tarea de leer un texto. Aquí se identifican los subprocesos involucrados en la decodificación y en la comprensión-interpretación. En tercer lugar, en la última sección de este capítulo, dedicada a la lectura emergente, se presenta un modelo que sirve como marco para organizar las experiencias relacionadas con la lectura emergente y los conocimientos que construyen los niños a partir de sus vivencias. Este modelo constituye un punto de partida muy útil puesto que tiene en cuenta los dominios o campos de conocimiento que intervienen en el desarrollo temprano de la lectura. Para finalizar esta sección, se introduce un conjunto de prácticas sociales y experiencias con lo impreso, que promueven el aprendizaje de las áreas comprendidas en la lectura emergente, cuya eficacia ha sido ampliamente comprobada a partir de procesos de investigación realizados en el hogar y en los programas de educación inicial.

⁹ Vygotsky enfatiza en que cada capacidad se desarrolla si la actividad se hace primero con los demás y en un medio donde es altamente valorada para ciertos fines. De este modo, con la guía del adulto, el niño adquiere la capacidad para participar en la actividad y desarrollarla solo y por su propia cuenta.

Definición de alfabetismo emergente

En general, cuando se habla de alfabetismo se hace referencia a las maneras cómo se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir¹⁰ para diversos propósitos –comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros–. Es decir, el alfabetismo no es algo que se tiene o no se tiene, un asunto de todo o nada. Se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado. Puede ir desde firmar, diligenciar diferentes formularios y leer avisos del transporte público hasta expresar por escrito significados complejos de manera clara, precisa y convincente (Cuervo y Flórez, 1992).

Desde esta perspectiva, que define el alfabetismo como un continuo, se puede afirmar que sus fundamentos se empiezan a constituir desde el momento del nacimiento –algunos dirían que aun antes– y que el alfabetismo sigue desarrollándose a lo largo del ciclo vital del ser humano. En este sentido el término emergente tiene que ver con el proceso evolutivo de la adquisición del alfabetismo. En otras palabras, el alfabetismo emergente se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. Estas evidencias tempranas revelan ciertos conocimientos relacionados con los dominios involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Visto el alfabetismo desde la perspectiva del desarrollo, es lo que los niños y las niñas han aprendido sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia él antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o la enseñanza de la lectura y la escritura. Pero este recorrido no lo realiza el infante en solitario; depende, de manera muy importante, de los intercambios que sostiene con los adultos significativos que lo rodean y con los eventos y objetos valorados por el círculo sociocultural en el que ha estado inmerso.

Dimensiones del alfabetismo emergente

El alfabetismo emergente puede entenderse como un proceso de aprendizaje temprano en el que confluyen cuatro dimensiones de naturaleza distinta, pero interrelacionadas: la dimensión funcional, la social, la cognitiva y la emocional-lúdica.

¹⁰ Al día de hoy, la definición de alfabetismo también incluye la habilidad de las personas para computar y resolver problemas y manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La *dimensión funcional* tiene que ver con el reconocimiento de que el caldo de cultivo de este proceso ocurre en situaciones naturales de usos de la lengua oral y escrita. De esta manera, el niño aprende las múltiples funciones que en la vida real cumplen los dos sistemas de comunicación y de aprendizaje: el oral y el escrito.

La *dimensión social* se relaciona con la naturaleza interactiva de este proceso de aprendizaje. Es indispensable la presencia de otras personas significativas para el niño, que como otros, más conocedores, cooperan con él para derivar significado tanto de la oralidad como de la escritura. El propósito de la interacción persona significativa-niño, desde la perspectiva del alfabetismo emergente, es promover el desarrollo del proceso de alfabetismo a través de prácticas socioculturales, eventos o escenarios que promueven la participación de los niños en el mundo alfabético, más que exigirle al niño la respuesta correcta. Es decir, interacciones que ocurren en ambientes que fomentan la *socialización en el alfabetismo*. Este último concepto se ha usado para referirse a los aspectos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Van Kleeck y Schuele (1987) proponen tres áreas específicas de esta clase de socialización: los objetos, los eventos y los tipos de conocimiento que los niños adquieren de diversas experiencias de alfabetismo.

Íntimamente relacionada con la anterior, la *dimensión cognitiva* se relaciona con el proceso intraindividual –mental– a través del cual el niño, de manera activa, procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita, con base en su dotación biológica y, como se señaló, a partir de su socialización en el alfabetismo. Por último, la cuarta dimensión que está presente durante el alfabetismo emergente es la *dimensión emocional y lúdica*, que surge de las interacciones de los adultos con los niños y las niñas durante los eventos de alfabetismo. Estas interacciones crean una impronta en el recuerdo del menor caracterizada por un ambiente afectivo positivo relacionado con la lectura y la escritura.

Alfabetismo emergente, aprendizaje y entornos letrados

El foco del alfabetismo emergente es el aprendizaje. Por tanto, se interesa por el aprendiz y por todos aquellos personajes, objetos y situaciones sociales y culturales que favorecen o promueven la socialización en el alfabetismo, así como por la construcción social de conocimiento relacionado con el sistema de escritura. El alfabetismo emergente no debe interpretarse como un conjunto de técnicas, métodos o pasos de enseñanza, ni como objetivos que se cumplen o no se cumplen. Como señala Cabrejo-Parra (2003), con

referencia a una de las prácticas que promueven el alfabetismo emergente, la lectura con los bebés no puede pasar a ser un entrenamiento obsesivo para formar mejores lectores o dar altos rendimientos escolares, sin haber sido antes una actividad productiva con un sentido interactivo muy alto para el niño. Entonces, el campo del alfabetismo emergente se preocupa por lo que ocurre cuando un aprendiz activo con la cooperación de los adultos empieza a construir los fundamentos para llegar a dominar las funciones, significados y formas del sistema de escritura de su lengua. Sólo el aprendiz, desde su propio ritmo de aprendizaje, delinearé sus propias rutas. Pero es responsabilidad del adulto crear las condiciones; dicho de otra manera, brindar las oportunidades necesarias para que los niños puedan aprender desde sus diferencias culturales, sociales, económicas e individuales.

En sociedades alfabetizadas, en entornos en los que la lectura y la escritura son habilidades importantes y significativas, las niñas y los niños están expuestos a diversas oportunidades que les permiten sentar las bases para llegar a ser lectores y escritores competentes que disfrutan las posibilidades de expresión y de aprendizaje que les brindan estas herramientas propias de la comunicación de los seres humanos (Garrido, 2002). Como señalan Kamhi y Catts (1999), la cantidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante la infancia temprana depende de qué tan expuestos están a objetos y eventos de alfabetización y de su interés y facilidad para aprender. La cantidad y calidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante ese periodo dependen de las oportunidades que hayan tenido de estar inmersos y participar en actividades cotidianas y significativas que abarcan eventos de lectura y de escritura.

La realidad muestra que en el hogar, en mayor o menor grado, los niños y las niñas han desarrollado la oralidad a partir de pocos o muchos intercambios conversacionales significativos; han estado expuestos a una variedad de manifestaciones del lenguaje escrito; han estado inmersos en prácticas que favorecen o no el alfabetismo emergente (Garrido, 2002). En conclusión, los niños crecen en hogares que ofrecen variados niveles de apoyo al desarrollo del alfabetismo.

En relación con la situación arriba delineada, Kamhi y Catts (1999) reconocen que, por un lado, están los niños que crecen con poco contacto con mecanismos y experiencias ricas de lectura y escritura e inician el colegio con muy poco conocimiento alfabético. Por el otro, están los niños de ambientes donde se tiene un alto contacto con lo impreso y se disfruta de todo aquello que se relaciona con el lenguaje y el alfabetismo. Estos niños podrían estar en una de las primeras etapas del reconocimiento de palabras impresas para el momento en que entren al colegio. La mayoría

de los pequeños que crecen en estos hogares se rodean de objetos de alfabetismo desde el momento en que nacen. Los personajes de las canciones infantiles decoran las paredes; las sábanas y los bordes de la cuna tienen frecuentemente dibujos y textos. Suelen tener los cubos con las letras del alfabeto y sus camisetas frecuentemente tienen eslóganes o nombres impresos en ellas. Además de las pertenencias del niño, los hogares están llenos de objetos: libros, periódicos, revistas, correspondencia, lápices, colores y libretas de papel. En esos hogares, son frecuentes los eventos significativos de lectura y escritura compartida.

En general, los niños que llegan a la escuela con pocas experiencias que hayan promovido el aprendizaje de conocimientos y habilidades básicas para aprender a leer y a escribir de manera eficiente consiguen logros iniciales más bajos que los de sus pares cuyos antecedentes sociofamiliares han sido ricos en experiencias significativas de alfabetismo. Existen evidencias que muestran que las diferencias tempranas entre los menores, relacionadas con los logros de lectura, permanecen relativamente estables a lo largo de los años de la educación básica. Es más, parece que si no se toman las medidas del caso, las diferencias entre los “buenos” y los “pobres” lectores llegan a ser mayores en términos absolutos a medida que transcurren los años. En este sentido, debe ser bienvenido cualquier esfuerzo que se realice para prevenir las dificultades en la lectura.

Un ejemplo de este reconocimiento es la investigación realizada en Inglaterra por Moore y Wade (1996-2003), denominada *Bookstart: The first five years*. Bookstart es una estrategia temprana de intervención que busca desarrollar los fundamentos del alfabetismo. En este estudio participaron bebés de nueve meses a quienes se les realizó un seguimiento de tres años. La estrategia nuclear de la intervención consistió en regalarles a las mamás libros apropiados para la edad de los infantes. De esta manera se promueve la lectura compartida con sus hijos en el hogar. En el hogar, las observaciones de situaciones de lectura compartida de libros muestran que los niños exhiben, de manera sustancial, una mayor actividad y participación¹¹, si se comparan con niños que no participaron en la investigación.

Experiencias similares a la anterior se han llevado a cabo en Colombia. Una de ellas es *Espantapájaros Taller*, creado por Yolanda Reyes. En este taller se han dispuesto diversos medios y espacios para que bebés y niños muy pequeños, de diversos entornos sociales, tengan un contacto temprano y significativo con los libros. Según Reyes (2003, p. 29) *los niños crecen*

¹¹ Esta mayor actividad e interés se aprecia en indicadores como mostrar entusiasmo por los libros, centrar la atención en el libro, señalar dibujos o texto, tratar de pasar la hoja, realizar predicciones, formular o responder preguntas.

junto con los libros que desde pequeños están observando. Esta experiencia cuenta con la virtud de dar los libros a los niños como objetos, pero también como elementos significativos, al lado de nanas y rondas que se cantan con ellos.

Otra experiencia con bebés en Colombia ha sido desarrollada en el programa *Leer en familia: Los bebés sí pueden leer*, implementado por Fundalectura y la Red de Bibliotecas de Colsubsidio¹² (Fundalectura, 2003). Esta experiencia ha mostrado que si desde el sexto mes de edad los bebés se interesan por interactuar con el adulto, entonces el interés por los libros puede generarse si estos forman parte de la actividad de interacción con los padres o adultos significativos. El programa promovió en los padres nuevas habilidades y estrategias de lectura con sus hijos y un mayor interés general por el uso de los recursos disponibles en la biblioteca pública. De la misma manera, identificó que la madre y su nivel de formación son cruciales para el desarrollo constante de este tipo de actividades con los bebés y con los niños pequeños.

En conclusión, la cantidad y calidad del conocimiento alfabético que adquieren los niños durante el periodo de surgimiento del alfabetismo es bastante variable. Si se tiene en cuenta esta inequidad en las oportunidades de aprendizaje en el hogar, muchos niños y niñas necesitan ambientes educativos preescolares, escolares y extraescolares de alta calidad en los que se les ofrezcan, de manera sistemática y significativa, excelentes oportunidades para asegurar, en la medida de lo posible, el éxito en el dominio de la lengua escrita. Es importante recordar que el alfabetismo exitoso es un *derecho* que tienen los niños y las niñas. En este sentido, independientemente del capital cultural de los menores y a pesar de las diferencias de antecedentes socioeconómicos, afectivos y culturales, ellos deben encontrar en el escenario de la educación inicial, de manera equitativa, las oportunidades para desarrollar al máximo su potencial a partir del deseo y del gusto por la lectura y la escritura. Trelease (2004, p. 10) anota que “aquello que le enseñamos a desear y a querer a un niño siempre valdrá más que aquello que le enseñamos a hacer”.

Hasta aquí se ofreció una definición de alfabetismo emergente que incorpora cinco características: 1. Se inicia antes de que el niño reciba una instrucción formal en el sistema de escritura. 2. Incluye el aprendizaje inicial sobre la lectura, la escritura, las funciones de y las actitudes hacia lo impreso en ambientes de educación inicial: el hogar y otros escenarios.

¹² Es una de las cajas de compensación familiar más importantes del país. Actualmente tiene en comodato la administración de jardines infantiles.

3. Se adquiere a partir de prácticas incidentales como de actividades dirigidas por un adulto. 4. Promueve la construcción social de conocimiento específico relacionado con la lengua escrita. 5. Reconoce que la lectura y la escritura, en los niños menores de seis años, se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada y que su aprendizaje está, en esencia, promovido por experiencias que posibilitan y promueven interacciones significativas, llenas de sentidos, con el lenguaje oral y escrito.

Diferencias entre la adquisición del lenguaje oral y escrito

Aunque existen semejanzas entre la oralidad y la escritura, desde la perspectiva del desarrollo se han identificado diferencias importantes entre estas dos formas de comunicación verbal humana que se exponen a continuación.

Desde una perspectiva basada en la adquisición del lenguaje, muchos autores coinciden en reconocer que existen diferencias importantes entre la adquisición de la lengua oral y de la lengua escrita (Catts y Kamhi, 1999; Jiménez, Rodrigo y Hernández, 1999). Catts y Kamhi (1999, pp. 16-21) parten del supuesto de que el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral y escrito están determinados por la interacción de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales. Sin embargo, establecen que el valor de estos factores no es el mismo en la adquisición de la lectura y en la adquisición del habla.

En relación con los factores biológicos, se acepta que son cruciales para aprender el lenguaje hablado y escrito, pero existe una diferencia importante entre aprender a hablar y a leer. El aprendizaje de la lengua oral ocurre en situaciones naturales de uso y no requiere instrucción formal. Además, el análisis de la cadena del discurso oral se lleva a cabo por debajo del nivel de conciencia¹³, gracias a procesos de gran antigüedad evolutiva¹⁴ y de percepción auditiva altamente adaptados, que se expresan en sesgos de la atención de carácter innato. Los bebés vienen dotados con mecanismos de aprendizaje que incluyen, por un lado, la atención selectiva hacia ciertos estímulos, fenómenos o acontecimientos relacionados con su lengua materna y, por el otro, mecanismos muy eficientes de procesamiento de esa

¹³ El nivel de conciencia hace referencia al grado en el cual las operaciones y acciones para realizar un proceso mental llegan a estar disponibles para que la persona se dé cuenta de que las ejecuta y puede realizar con ellas acciones deliberadas. En el caso de la lengua oral, gran parte de estas operaciones no tienen esa disponibilidad; en el caso de la lectura y la escritura, sí la tienen por estar ancladas en la interacción social.

¹⁴ Frente a esto Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p. 572) señalan que *el habla precede a la escritura tanto filogenética como ontogenéticamente. El primer sistema de escritura de uso general desarrollado por los sumerios sólo tiene 5000 años de antigüedad, mientras que la aparición del habla se remonta, probablemente, a más de 4 millones de años. De esto se deduce que los procesos implicados en la adquisición de estos dos tipos de lenguaje no pueden ser idénticos.*

información. Es decir, el sistema perceptual humano está biológicamente adaptado para procesar el habla.

El aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural, sino que requiere procesos de instrucción sistemáticos, puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito. Por ello, aprender a leer y a escribir precisa una dosis mayor de atención consciente y de motivación.

Catts y Kamhi afirman que los factores ambientales juegan papeles diferentes, pero de igual importancia en el aprendizaje de las dos manifestaciones de la lengua. Casi todos los humanos crecemos en ambientes donde la lengua oral es el medio principal de comunicación; de esta manera no solo estamos biológicamente dotados para desarrollar lenguaje, sino que socializamos usando una lengua particular para comunicarnos. Es muy poco común, por ejemplo, encontrar un niño que no desarrolle el lenguaje para comunicarse debido a la ausencia del estímulo ambiental. Estos autores también señalan que casi el 40% de la población adulta del mundo no sabe leer debido a que, en la mayoría de los casos, el analfabetismo lo causan factores ambientales. Las personas que crecen en sociedades donde saber leer no tiene valor cultural, probablemente tendrán poco contacto con lo impreso y ninguna introducción formal a la lectura.

Ya que las bases biológicas y sociales de la lectura no son tan fuertes como las del lenguaje hablado, los factores psicosociales, por ejemplo los estados de motivación y atención, con frecuencia juegan un papel más importante en el aprendizaje de la lectura que en el del habla. La lectura requiere una cantidad considerable de atención y motivación¹⁵. Las dificultades de lectura en aquellas personas con problemas de motivación y atención han sido bien documentadas.

En lo que respecta a los factores cognitivos, Catts y Kamhi (1999) señalan que juegan un papel fundamental para aprender el lenguaje hablado y escrito porque los dos aprendizajes dependen de los procesos cognitivos básicos para codificar, almacenar y recuperar información. Además, la misma reserva de conocimiento lingüístico y conceptual es usada por los lectores, los hablantes y los oyentes. Las habilidades metacognitivas¹⁶ y metalingüísticas¹⁷, sin embargo, juegan un papel más importante en el aprendizaje de la

¹⁵ No se está afirmando que el aprendizaje de la lengua oral no requiera procesos conscientes o de alto nivel en algunos momentos de su desarrollo. Solo que al principio, y en sus niveles básicos y fundamentales, hay una preponderancia de procesos mentales menos conscientes.

¹⁶ Las habilidades metacognitivas son las habilidades para dar cuenta de los procesos que una persona lleva a cabo para realizar una tarea o proceso.

¹⁷ Las habilidades metalingüísticas son las capacidades para reflexionar sobre el lenguaje, entendido como sistema gramatical y como sistema de signos arbitrarios.

lectura que en el aprendizaje del habla y de la comprensión. Esto se debe a que aprender a leer requiere conciencia de las propiedades fonológicas del discurso oral, mientras que cuando se aprende a hablar casi no se necesita ningún conocimiento metalingüístico explícito. Cuando los niños ya pueden hacer juicios metalingüísticos explícitos –alrededor de los 4 o 5 años–, se puede decir que han progresado en las etapas de desarrollo del lenguaje.

En esta sección se presentó una síntesis, consolidada por Catts y Kamhi, de las diferencias identificadas entre el lenguaje oral y el escrito desde la perspectiva del desarrollo. Aunque el concepto de alfabetismo emergente que se ha presentado incorpora la oralidad, la lectura y la escritura, de aquí en adelante nos vamos a referir sólo a la lectura. Antes de hablar de la lectura desde la óptica del desarrollo, en el siguiente apartado nos vamos a detener en la definición de la lectura. Como se señaló, el concepto de alfabetismo emergente, en lo que respecta a la lectura, se ha alimentado de lo que al día de hoy se sabe sobre la naturaleza de este proceso desde una perspectiva cognitiva, social y lingüística.

La lectura

La lectura no puede ser vista por fuera del sistema de escritura propio de cada lengua y de cada cultura. Según de Vega, Cuertos, Domínguez y Estévez (1999), los sistemas de escritura, en mayor o menor grado, son códigos de segundo orden que pretenden reflejar las propiedades de la lengua oral. Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p. 574) señalan que *las formas de representar el lenguaje oral pueden ser múltiples y varían según el nivel de relación que mantienen con él*. Una de estas formas es la alfabética. Es decir, en un conjunto de signos finitos, el alfabeto, a cada segmento sonoro de la palabra le corresponde un símbolo fijo llamado grafema o letra.

Según Jiménez, Rodrigo y Hernández (1999, p. 574-575):

Los sistemas alfabéticos varían en la consistencia de sus relaciones con el lenguaje oral a lo largo de un continuo de transparencia y de opacidad. En un extremo se sitúan los sistemas de escritura denominados transparentes (por ejemplo, italiano, finlandés, español) donde existe una correspondencia más estrecha entre la forma fonológica y gráfica, y en otro extremo los sistemas denominados opacos (v. gr. inglés, francés) en los que hay muchas palabras que no se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema.

La escritura del español es, a la vez, alfabética y ortográfica. Es alfabética puesto que el sistema de escritura representa los sonidos individuales

del habla, tanto vocálicos, como consonánticos. Es ortográfica, ya que la representación no es del todo biunívoca entre grafemas y fonemas. Es decir, existe información en las palabras escritas que sobrepasa al principio alfabético¹⁸ y que conduce a que existan irregularidades. En el caso del alfabeto del español colombiano, se cuenta con un conjunto de 27 grafemas, de los cuales 21 se refieren a los sonidos consonánticos y seis a los sonidos vocálicos. Estos grafemas representan los fonemas de nuestra lengua. Por ejemplo, en la palabra /casa/ existe una alta correspondencia entre el fonema y la letra, mientras que en la palabra /guitarra/ no es tan clara.

Luego de estas consideraciones, la lectura se puede definir como un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión (Snow, 1990). La lectura, como el lenguaje oral, es una actividad cognitiva. Algunos autores la definen como una organización compleja de los modelos de procesos mentales de más alto nivel, que integra todas las clases de pensamiento: evaluación, juicio, imaginación, razonamiento y solución de problemas. Una concepción como esta, que enfatiza en los procesos de más alto nivel de pensamiento, amplía la visión de la lectura (Perfetti, 1986). Esta visión se caracteriza también por incluir el pensamiento que lo impreso motiva. La habilidad de leer, concebida de esta manera se asocia a la habilidad de comprender textos. Aunque se acepta ampliamente esta definición, existen controversias teóricas y prácticas, sobre todo entre algunos expertos; de ellas no se ocupa este libro, por tratarse de discusiones que trascienden sus objetivos.

Aunque se reconoce que en la lectura interviene una serie de procesos perceptuales, lingüísticos y cognitivos, Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990) ofrecen una conceptualización que llaman definición sencilla de la lectura. Dicha definición considera que la lectura consta de dos procesos: la decodificación y la comprensión. La decodificación es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido-símbolo). La comprensión-interpretación se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. Este segundo proceso incluye pensamiento de alto nivel, implica la construcción de significados y sentidos, y se relaciona con los conocimientos previos de los lectores.

¹⁸ Principio alfabético hace referencia al principio de correspondencia entre unidades mínimas de sonidos en el habla (fonemas), con unidades mínimas de la lengua escrita que tienen la función de representar sonidos (grafemas letras).

En síntesis, el modelo de lectura de Hoover y Gough (1990) hace énfasis en la importancia de la decodificación y de la comprensión, como dos procesos igualmente relevantes para la lectura. La decodificación en ausencia de la comprensión no es lectura; de igual manera, intentar comprender sin una adecuada decodificación tampoco es leer. Esta definición sencilla propuesta por Gough ha llamado el interés de muchos investigadores y profesionales porque ilustra, de manera clara, la relación de la lectura con el lenguaje hablado. La lectura aprovecha el conocimiento lingüístico y los procesos involucrados en el desarrollo de la lengua oral y que se relacionan con hablar y escuchar (Catts y Kamhi, 1999). Para reconocer las palabras escritas, el lector utiliza el conocimiento lexical¹⁹ desarrollado a través del aprendizaje de la lengua oral. Este hecho cobra gran importancia en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, pues los niños experimentan mayor comodidad cuando se enfrentan con palabras conocidas. De este modo, el proceso de decodificación permite que los lectores accedan al significado de aquellas palabras basándose en patrones familiares de sonidos.

A continuación nos vamos a detener en los procesos que intervienen en la lectura, identificados por numerosos teóricos e investigadores preocupados por entender su naturaleza. Cuando leemos, se pone en marcha una serie de procesos que nos permiten descifrar lo que el texto dice y comprender e interpretar su mensaje. Como adultos que ya tenemos maestría en la lectura, esta nos parece relativamente simple porque llevamos a cabo dichos procesos simultáneamente y casi sin darnos cuenta.

De manera consistente con la definición de la lectura ofrecida por Hoover y Gough, en primer lugar vamos a hablar de los procesos que intervienen en la decodificación: procesos perceptuales y procesos de reconocimiento de la palabra. En segundo lugar, haremos referencia a los procesos que intervienen en la comprensión-interpretación de lectura, que incluyen la construcción de significados y sentidos a partir de la palabra, la oración y el discurso, y que incorporan los conocimientos previos de los lectores.

Procesos que intervienen en la decodificación

Como se señaló, la decodificación se refiere a la transformación de lo impreso en palabras. Este proceso tiene como condición necesaria que la persona sepa que existe una correspondencia entre los fonemas y los caracteres escritos. El lector competente sabe de dicha correspondencia y automáticamente detecta las configuraciones visuales, por ejemplo letras, entendidas como

¹⁹ Conocimiento lexical se refiere al conocimiento de vocabulario.

unidades escritas con significado lingüístico. Recordemos que en lenguas llamadas *transparentes*, como el castellano o el finés, cada letra suele representar un fonema particular, con algunas excepciones. En otras lenguas, llamadas *opacas*, que también hacen uso del alfabeto latino, ciertos conjuntos de letras corresponden a un solo fonema o a un patrón de combinación de fonemas, como en los casos del inglés o del francés. En otros sistemas de escritura existen otras marcas de los patrones de sonidos representados: algunos son de tipo silábico (como algunos alfabetos orientales comunes a los idiomas japonés, chino mandarín y coreano), otros marcan declinaciones en la pronunciación vocálica (como en el alfabeto cirílico de la lengua rusa) y otros dejan espacios para la pronunciación de vocales (como el hebreo o el árabe). Por tanto, en el proceso de decodificación, la persona ha de tener en cuenta la relación entre los sonidos de la lengua y las características del sistema de escritura que la representa.

Para decodificar, la persona debe establecer rápidamente una correspondencia entre las unidades de escritura y las unidades de sonido. Esto lo logra mediante la retroalimentación continua, de doble vía automatizada, entre su representación de sonidos propios de la lengua y la representación de los caracteres del sistema de escritura que usa la lengua. Para que dicho proceso llegue a automatizarse, la persona debe hacer uso del proceso de representación de palabra, incluido en el procesamiento de palabras o acceso léxico.

Los procesos que intervienen en la decodificación van desde recorrer visualmente el texto para captar la señal visual a partir de los movimientos oculares, identificar las letras y asociarlas a los fonemas que representan, hasta reconocer de manera rápida y automática la palabra. Es decir, involucran procesos perceptuales que incorporan el reconocimiento de la palabra o acceso léxico. Este último proceso establece vínculos con los procesos involucrados en la comprensión.

Procesos de análisis de los rasgos visuales de las señales gráficas. Los procesos perceptuales iniciales se encargan de analizar los rasgos visuales de las señales gráficas. Es decir, perciben las letras y las categorizan con el propósito de obtener una primera representación visual que sirva de entrada a los procesos de acceso léxico para el reconocimiento de la palabra (Linuesa y Domínguez, 1999; Cueto, 2002; Cueto, Rodríguez y Ruano, 2004; Vieiro y Gómez, 2004). El análisis visual y la identificación de los signos gráficos incluyen las siguientes operaciones:

1. Dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que vamos a procesar. Los ojos no siguen la línea del renglón, sino que van dando pequeños

saltos llamados movimientos saccádicos. Estos saltos se alternan con periodos de fijación que le permiten al lector percibir un segmento del escrito, mientras que los movimientos saccádicos se trasladan al siguiente punto del texto.

2. Extraer información sobre los signos gráficos escritos sobre la página para su posterior identificación.
3. Una vez extraída la información es posible que se registre, de manera sucesiva, en dos almacenes antes de ser reconocida: primero se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica y a continuación pasa a la memoria visual a corto plazo. En la memoria icónica no se realiza ningún tipo de interpretación, ya que es un almacén de carácter precategórico, es decir, mantiene la información en estado primitivo, tal cual aparece. Aquí permanece la información durante un período muy breve (250 ms). Este almacén tiene una enorme capacidad de almacenamiento y funciona como un registrador que mantiene los datos visuales momentáneamente mientras que sobre ellos se realiza alguna operación. Estas acciones dan paso al reconocimiento de letras.

Procesos de reconocimiento de letras. El reconocimiento de letras está muy relacionado con el proceso de reconocimiento de palabras. Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) afirman que una de las explicaciones con mayor aceptación al día de hoy es la hipótesis de que las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, primero las letras y luego las palabras, o primero las palabras y luego las letras; ambas unidades pueden estar siendo identificadas de manera simultánea. Según esta hipótesis, el funcionamiento sería el siguiente:

Desde el momento en que una palabra aparece ante nuestros ojos comienzan a activarse las unidades de reconocimiento de letras y casi simultáneamente las unidades de reconocimiento de las palabras. A medida que se van identificando las letras, esta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras. Pero al mismo tiempo, cuanto más se vaya reconociendo la palabra, mejor se irán identificando las letras. Existe, por lo tanto, una interacción informativa entre ambos niveles (p. 8).

Cuando se identifican las letras que componen la palabra, el siguiente paso es recuperar el significado de esa palabra. En ese momento se da paso al proceso relacionado con el acceso léxico o reconocimiento de palabra.

Procesos de acceso léxico o de reconocimiento de palabras. **Al igual que otros autores, Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004, p. 8) señalan que**

la identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, pero no es suficiente. De hecho podemos identificar las letras de un escrito elaborado en cualquier idioma alfabético sin que por ello entendamos nada de lo que ahí se expresa. Reconocer una palabra implica descifrar el significado que ese grupo de letras representa.

El reconocimiento de palabras o acceso léxico es el proceso por el cual las palabras escritas se reconocen rápidamente. Para que esto suceda, la persona ha de tener un conocimiento básico de las letras que corresponden a cada unidad mínima de sonido en la lengua. Además, debe conocer palabras de la lengua y debe adquirir un patrón de reconocimiento rápido de palabras familiares (Carreiras, 1997).

Al día de hoy, la mayoría de los investigadores y profesionales interesados en el tema coinciden en reconocer que existen dos estrategias distintas para acceder al significado de las palabras: la ruta léxica o ruta directa y la ruta indirecta o fonológica (Morton y Patterson, 1980; Ellis, 1994; Linuesa y Domínguez, 1999; Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004). En la primera, ruta léxica o directa, la palabra se identifica de manera instantánea, se conecta o empareja la forma ortográfica²⁰ de la palabra escrita con su representación léxica interna almacenada en la memoria, sin necesidad de ningún proceso intermedio de análisis y de síntesis. Es decir, sin la mediación fonológica.

En la segunda, ruta indirecta o fonológica, predominan los mecanismos de conversión grafema a fonema. De manera similar a lo que ocurre en la lengua oral, esta ruta permite acceder al significado de las palabras transformando cada grafema en su correspondiente sonido. Es decir, se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra (Cuetos, 2002). Se analiza la palabra en segmentos y se le asigna un valor fonológico mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Este proceso se conoce como recodificación fonológica. La forma fonológica así creada se utiliza posteriormente para acceder al léxico y, con ello, a toda la información que poseemos sobre la palabra.

Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) afirman que ambas rutas se complementan y se utilizan, en mayor o menor grado, durante la lectura. Al respecto señalan que:

Cuando nos encontramos con una palabra desconocida, tal como el nombre de un pueblo, por ejemplo, Linariegas, la única manera posible de leerla es transformando cada grafema en su correspondiente fonema. Por el contrario,

²⁰ En este punto, representación ortográfica hace referencia a la idea que se tiene de cómo debe aparecer una palabra u otra unidad lingüística cuando se escribe.

cuando leemos palabras homófonas como hola/ola sólo podemos distinguirlas por su forma ortográfica. El único requisito necesario para leer por la ruta directa es haber visto la palabra las suficientes veces como para formar una representación interna de esa palabra. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es utilizar las reglas de convergencia grafema a fonema (p. 8).

En conclusión, la investigación actual sobre los procedimientos de reconocimiento de la palabra escrita acepta que estas dos vías de acceso al léxico funcionan de manera paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos. Es decir, ambas pueden utilizarse en función de una serie de factores, como el carácter más o menos familiar de la palabra y el estado del léxico, esto es, si poseemos representación interna de la misma. Así, la vía interna permite el reconocimiento de palabras familiares, pero no de palabras poco frecuentes o desconocidas, ante las cuales no podemos realizar un reconocimiento inmediato. Frente a este último tipo de palabras deberemos utilizar la ruta indirecta o fonológica, realizando una traducción de las mismas al lenguaje oral. A partir del lenguaje oral podremos acceder con más facilidad al vocabulario y reconocer la palabra, asignándole un significado, si se trata de palabras conocidas por el lector en su modalidad oral, o buscar su significado, si lo desconocemos. En consecuencia, un buen lector se caracteriza por la posesión de un vocabulario amplio de acceso al léxico y un sistema evolucionado de procedimientos de transformación grafema-fonema (Linuesa y Domínguez, 1999; Reigosa, 2003; Bobes, Expósito y Valdés-Sosa, 2003).

En esta sección se expusieron, de manera concisa, los procesos que intervienen en la decodificación. Como se dijo, estos procesos incorporan la inspección visual del texto escrito, la identificación de las letras y el reconocimiento de la palabra o acceso léxico. A continuación se exponen los procesos que intervienen en el segundo componente de la lectura que tiene que ver con la comprensión-interpretación del texto.

Procesos que intervienen en la comprensión-interpretación

Aunque el acceso al significado de la palabra es necesario para comprender el mensaje, no es suficiente. Lo que transmite la información en el texto es la relación entre las palabras, más que las palabras aisladas, puesto que el lenguaje escrito está conformado por unidades discursivas más grandes: oraciones, descripciones, argumentos, narraciones. Además, hoy en día se reconoce que la lectura es una actividad basada en el lenguaje oral. Por tanto, la comprensión de lectura mantiene un vínculo fuerte con la comprensión de la lengua oral. Esto no quiere decir que la lectura sea una simple derivación del lenguaje hablado, puesto que existen diferencias

importantes en estas dos modalidades de la comunicación humana. Sin embargo, como señalan muchos autores, la comprensión de lectura se superpone con la comprensión de la lengua oral.

Algunos afirman que la lectura es la comprensión de una forma de lenguaje visual. Por tanto, comparte aspectos relacionados con la comprensión del habla o de otras formas de lenguaje. Por ejemplo, tanto en la comprensión del habla como en la de la lectura se activan y seleccionan significados léxicos, se identifican las relaciones funcionales entre las unidades léxicas, se asignan papeles gramaticales a las palabras en la oración, se integra el significado de las palabras al contexto oracional, se aplica el conocimiento del mundo para interpretar el texto y se realizan inferencias. A continuación se presentan, de manera concisa, los procesos que intervienen en la comprensión de lectura y que están relacionados con el manejo o procesamiento de unidades discursivas: procesos estructurales o gramaticales y procesos semántico-discursivos proposicionales.

Procesos estructurales o gramaticales. Como se señaló, la decodificación conduce a la recuperación de la representación semántica de la palabra. Esto permite activar significados almacenados en la memoria. Pero, para la comprensión de la lectura, estos significados deben verse en el contexto de la oración, el párrafo y el texto como un todo. Los procesos gramaticales consisten en aplicar el conocimiento intuitivo, o más o menos consciente, que tiene el lector de la sintaxis y de la morfología de su lengua o de la lengua en la que está escrito el texto. La sintaxis se refiere a: a) las funciones que cumplen las diferentes palabras (por ejemplo, sujeto, predicado, objeto directo, complemento indirecto), b) las clases de palabras (por ejemplo artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición); y c) el orden de esas palabras para producir diferentes tipos de oraciones (por ejemplo, interrogativa, negativa, exhortativa, propositiva, subjuntiva). Por su parte, la morfología tiene que ver con la organización interna de la palabra. Por ejemplo, en el español se encuentran los morfemas gramaticales para marcar género, número y desinencias verbales: masculino-femenino, singular-plural, pasado perfecto-futuro, entre otros.

Estos procesos gramaticales le dan pistas al lector para comprender el significado de las palabras dentro de la oración y del texto como un todo. Cuando un lector se enfrenta al artículo *la*, anticipa que la palabra que debe continuar es un sustantivo o un adjetivo que pertenezca al género femenino y sea singular en número: *La niña sale de la iglesia*, o *La desobediente niña sale de la iglesia*. En el ejemplo anterior la anticipación del lector está orientada por una clave morfo-sintáctica relacionada con la concordancia entre género y número marcada por el artículo *la*.

En el siguiente ejemplo, la anticipación del lector se facilita por la función de las palabras en la oración: *El señor le tiró la piedra al ladrón*. El lector le asigna el papel de sujeto o agente al sustantivo *señor*, el papel de objeto directo a la palabra *piedra* y el papel de objeto o complemento indirecto a la palabra *ladrón*. Es decir, construye una estructura sintáctica de tipo sujeto-verbo-objeto-complemento.

El orden de las palabras también le brinda al lector información muy útil para comprender el mensaje del texto. Esto se aprecia, de manera clara, en las siguientes oraciones, en las que en el primer caso el sujeto es *la niña* y en el segundo, *el perro*: *la niña mordió al perro*; *el perro mordió a la niña*.

Durante la lectura, las claves morfológicas y sintácticas son muy importantes, puesto que conducen a que los lectores realicen anticipaciones y predicciones sobre las palabras que siguen. Como complemento, Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004) señalan que los signos de puntuación constituyen otro factor relevante para la asignación de papeles sintácticos y concluyen que los lectores que no respeten los signos de puntuación experimentarán dificultades para entender lo que leen. Como se expuso en esta sección, los procesos gramaticales juegan un papel importante, pero no son suficientes para la comprensión de lectura. A este respecto, Vieiro y Gómez (2004), al igual que muchos otros autores, señalan que para extraer el significado de un texto se ponen en marcha dos procesos: el análisis sintáctico y la interpretación semántica del mensaje. A continuación desarrollaremos el segundo proceso.

Procesos relacionados con la semántica textual-Discursiva. Van Dijk (2000) relaciona la semántica discursiva con el “atribuirle sentido” al texto. Desde la psicología y la lingüística cognitiva, este nivel se refiere a los sentidos abstractos y conceptuales propios de las palabras, de las oraciones, de las secuencias de oraciones y del discurso como un todo. Desde esta perspectiva, cuando se habla de sentidos abstractos del discurso, se habla de representaciones semánticas que conducen a la asignación de significados. Este proceso de asignación de sentidos o de significados se conoce como comprensión o interpretación. Se han identificado tres subprocesos involucrados en el proceso relacionado con la semántica del discurso (Van Dijk, 2000; Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004): a) asignación de significados; b) relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector; y c) puesta en marcha de procesos inferenciales.

Asignación de significados o sentidos. Mientras que en los procesos sintácticos discursivos se reconocen los constituyentes de la oración y se

establecen vínculos estructurales entre los mismos, en la semántica del discurso es necesario asignar los papeles temáticos a los constituyentes de la oración con el fin de construir una representación proposicional del enunciado (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004; Vieiro & Gómez, 2004). Como afirma Van Dijk (2000, p. 32), “la semántica del discurso estudia, más bien, la estructura de las proposiciones, en especial las relaciones entre las proposiciones de un discurso”. Una proposición se puede entender como la construcción de una representación²¹ o estructura semántica²² en la que se indican los papeles de actuación, más que los papeles gramaticales, de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Frente a este punto, Cuetos (2002, p. 43) señala que “prueba de ello es que olvidamos pronto la estructura sintáctica aun cuando conservamos durante mucho tiempo el significado”.

En otras palabras, asignar significado a una proposición puede verse como la construcción de una representación o estructura semántica en la que se indican los papeles de actuación, más que los papeles gramaticales de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. Por ejemplo, asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción. Sin embargo, la estructura semántica que se deriva de este proceso, en la mayoría de las ocasiones, no depende de la forma sintáctica, como se puede apreciar en las siguientes oraciones (Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004, p. 13): El mensaje ‘*Un ladrón atacó al policía*’ pudo haber sido construido a partir de oraciones con estructuras sintácticas tan diferentes como ‘*El policía fue atacado por un ladrón*’, ‘*Al policía le atacó un ladrón*’, ‘*Un ladrón atacó al policía*’, etc. Por esta razón, una vez leída la oración, la forma superficial se olvida y se mantiene solo el significado o estructura semántica.

Se ha demostrado que la complejidad proposicional afecta el tiempo de procesamiento (Kintsch y Keenan, 1993). Cuanto más proposiciones contenga un escrito, mayor tiempo invierte el lector en su procesamiento. Las unidades proposicionales están determinadas por muchos factores, como la naturaleza o tipo de texto, la capacidad de procesamiento, el nivel de interés y motivación, el conocimiento del mundo, entre otros. Además, las proposiciones están influenciadas por las proposiciones previas en el discurso, lo que muestra la relatividad del mismo. El significado de una proposición depende del significado asignado a las proposiciones que le anteceden (Van Dijk, 2000).

²¹ Representación: idea que representa una situación en el mundo de una manera particular.

²² Estructura semántica: forma que organiza y sintetiza varios significados.

En este orden de ideas, y como argumento que apoya los procesos semánticos proposicionales involucrados en la comprensión de lectura, Catts y Kahmi (1999, p. 11) afirman que:

Aunque el conocimiento gramatical podría jugar un papel muy importante en la comprensión de las oraciones, la memoria que se utiliza para los discursos extensos muy pocas veces mantiene la información de las estructuras. El hecho de que generalmente almacenamos y recordamos lo esencial de lo que escuchamos o leemos sugiere que las fuentes de procesamiento deben dedicarse fundamentalmente a construir proposiciones que tengan significado. Una proposición es *una unidad con una idea* que consta de un predicado y los argumentos inherentes a ella. Generalmente se asume que los oyentes y los lectores usan su conocimiento de predicados y sus argumentos inherentes para construir proposiciones. El predicado *dar*, por ejemplo, requiere tres frases nominales o argumentos: un agente que da, un objeto que se da, y un destinatario. Cuando alguien escucha la oración: *Alicia le dio la muñeca a Fanny*, establece los tres argumentos implicados por el predicado *dar*.

En síntesis, en este proceso de la comprensión de lectura, el lector construye una representación textual o discursiva que recupera la esencia del texto, su información más importante, a partir de una imagen global del mismo. Para Van Dijk y Kintsch (1983), una representación textual es un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí a través de referentes comunes y de otras características de los acontecimientos, por ejemplo, el tiempo y el espacio. Además, estas proposiciones están relacionadas con un tema discursivo de orden superior o macroproposición.

Retomando la definición anterior, Tomlin, Forrest, Pu y Kim (2000) interpretan la representación textual como una serie de proposiciones conectadas entre sí y que configuran un todo coherente. Van Dijk (2000) señala que esta coherencia es relativa y que depende de los lectores y de sus conocimientos previos. En consecuencia, el segundo subproceso involucrado en la semántica del discurso tiene que ver con la relación entre los significados asignados y los conocimientos previos del lector, que incluyen el conocimiento que tiene del mundo y de los diferentes dominios o áreas del saber.

Relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector. Como se señaló, la comprensión es un proceso mediante el cual se atribuyen significados o sentidos al texto. El lector, de manera activa, realiza una transacción entre lo que lee y el conocimiento que, a lo largo de su vida, ha construido del mundo y que se encuentra almacenado en la memoria en diferentes formatos: visual, auditivo, proposicional, espacial, emocional, entre otros. Uno de los formatos que se

activa de manera importante, cuando se lee, es el formato situacional. Las representaciones almacenadas en este formato tienen un papel fundamental en la comprensión de lectura, puesto que el lector debe seleccionar de la información conceptual general la que sea más apropiada a la situación que plantea la lectura para darle significado o sentido al texto que lee. Por ejemplo, cuando leemos la oración *María regaló un libro a Pedro y se quedó sin efectivo*, el conocimiento del lector debe ir más allá de las palabras y la oración para incluir conocimiento general sobre el modo en que funcionan diferentes situaciones en la vida real. En este caso, debe saber que regalar puede implicar comprar algo para dárselo a alguien y que cuando se compra algo se paga por ello. También debe saber que el dinero puede tener varias modalidades: efectivo, cheque, tarjetas débito y crédito, entre otras. Este último conocimiento le permitirá al lector establecer si existen o no diferencias entre la anterior oración y la siguiente: *María regaló un libro a Pedro y se quedó sin dinero*.

Otro ejemplo más complejo de la transacción entre el conocimiento previo y lo que se lee es el siguiente titular de prensa de 2000: *Bogotá, la nueva casa de la selección*. Para que un lector pueda comprender este titular, en primer lugar, debe saber que Bogotá es la ciudad capital de Colombia. Debe elegir entre los posibles significados de la palabra *selección*, el que sea más pertinente para la situación que tematiza el titular: elegir, separar, distinguir, clasificar; acción o efecto de elegir a una o varias personas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas; equipo que se forma con atletas o jugadores de distintos clubes para disputar un encuentro o participar en una competición, principalmente internacional.

En segundo lugar, para comprender este titular es necesario reconocer que se debe buscar una interpretación metafórica a la expresión *Bogotá es la nueva casa*. Con esta metáfora nominal-atributiva –*Bogotá es una casa*– se están asignando algunos rasgos semánticos de casa (albergue, morada, hogar) a una ciudad. De alguna manera se está comparando a Bogotá con una gran casa. Se podría afirmar que en este titular de prensa, *casa* reemplaza la unidad léxica *sede* (lugar donde tiene su domicilio una entidad deportiva). Además, para la interpretación de este titular, el lector debe anticipar que el escritor se refiere a la selección colombiana de fútbol, puesto que sabe que en marzo de 2000 se jugó el primer partido de las eliminatorias para el mundial. En años anteriores las eliminatorias se habían realizado en la ciudad de Barranquilla. A partir de este conocimiento y de lo que sugiere el titular el lector realiza la siguiente inferencia: si Barranquilla ha sido la sede de la selección Colombia para las eliminatorias de los mundiales de fútbol durante las últimas tres décadas, y ya no lo es, la ciudad que la

remplace será la nueva sede de la selección. Si Bogotá es la nueva sede de la selección Colombia, entonces los partidos se van a jugar en el estadio El Campín, y Barranquilla ya no será la sede.

De este modo, mediante los procesos de asignación de referentes y significados textuales, relación con los conocimientos previos y la puesta en marcha de procesos inferenciales, el lector construye la siguiente proposición con su correspondiente actitud proposicional:

Bogotá es la próxima sede de la selección de fútbol colombiana para las eliminatorias del mundial.

El modo lingüístico es enunciativo y la actitud proposicional informativa.

Este ejemplo nos introduce el tercer subproceso involucrado en la comprensión-interpretación textual, relacionado con la puesta en marcha de procesos inferenciales.

Procesos inferenciales. La comprensión-interpretación textual necesita procesos inferenciales, puesto que cualquier manifestación de la comunicación humana conlleva un proceso de razonamiento al que le es inherente una serie de consecuencias lógicas que pueden no estar mencionadas de manera explícita. Los textos, tanto orales como escritos, prescinden de mucha información que, se presupone, puede deducir el lector, y por tanto no están expresadas en el texto. Por ejemplo, si leemos que es de día, se infiere que hay luz; cuando leemos *Pedro cortaba leña para su abuela*, se deduce que Pedro empleaba alguna herramienta (un hacha o una sierra) para cortar la leña; si leemos la oración *Andrés quería comprar un vestido, pero al mirar su billetera se dio cuenta de que estaba vacía*, se infiere que Andrés buscó en la billetera para ver si tenía dinero para comprar el vestido y se dio cuenta de que no tenía dinero y, por tanto, no podría comprarlo (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004).

En la lectura ocurre un juego entre aspectos explícitos y aspectos implícitos. Sperber y Wilson (1994) reconocen que en este juego entre explícitos e implícitos se encuentra el corazón de la comprensión y la interpretación. Estos autores afirman que el proceso inferencial consiste en extraer o sacar de unas premisas o proposiciones dadas una conclusión o varias, o consecuencias. Esta conclusión está implicada en las premisas y por tanto puede ser inferida de ellas. Las premisas estarían conformadas por todo el conjunto de supuestos –fuertes y débiles que se asumen como verdaderos o probablemente verdaderos– que activa el enunciado y, lógicamente, la situación en la que ocurre. Este conjunto o sistema de supuestos incluye todos los saberes que las personas han construido a lo largo de su vida,

como seres individuales, emocionales, sociales y culturales. De esta manera, cada individuo posee un entorno cognitivo que determina un contexto cognitivo particular. Esto se puede apreciar en el ejemplo que se presenta a continuación, extraído de un intercambio comunicativo presente en un texto narrativo escrito por una profesora de primaria para sus estudiantes.

Situación

Ernesto (E) y su hija Laura (L), de 8 años de edad, van en el carro. Ernesto va manejando y de repente se le atraviesa otro carro

E: Mujer tiene que ser –sin verle el rostro al conductor que se le atravesó.

L: Mira papi, ese es un hombre; las mujeres no son las únicas.

Análisis

(A) E: Mujer tiene que ser

Este enunciado podría tener la siguiente *forma proposicional*: el conductor que se atravesó es una mujer y por esa razón maneja mal. Para llegar a esta forma proposicional fue necesario aplicar procesos de asignación de significados o sentidos, determinados básicamente por el contexto situacional en el que se emite este enunciado: manejando carro, un conductor que comete un error. En relación con *la asignación de significados*, se le asigna el siguiente referente a la entrada léxica *mujer* = género del conductor que se atravesó. En cuanto a la tarea de *enriquecimiento*, se especifica la expresión *mujer tiene que ser* y se completa con *la persona que cometió el error de atravesarse*. Este último aspecto tiene que ver con creencias previas relacionadas con la forma en que manejan las mujeres.

Proposición de alto nivel: el hablante dice que el conductor que se le atravesó tiene que ser una mujer.

Modo lingüístico: enunciativo –sentencia– juicio de valor.

Actitud proposicional: prescripción: Ernesto está anticipando que el conductor que comete un error obligatoriamente tiene que ser una mujer, corroborando de esta manera un supuesto fuerte que él tiene.

Procesos inferenciales

De este enunciado se puede inferir el siguiente raciocinio, formulado de dos maneras:

Si todas las mujeres manejan mal (premisa implicada) y un conductor maneja mal, entonces ese conductor es una mujer (conclusión).

Si las mujeres son las únicas que cometen errores al manejar (premisa implicada) y un conductor cometió un error, entonces ese conductor es una mujer (conclusión).

B) L: Mira papi, ese es un hombre; las mujeres no son las únicas.

Este es el enunciado que expresa la niña como respuesta a la interpretación que hace de la expresión del papá. Como resultado de las tareas de asignación de significados y de la relación de estos con el conocimiento previo, se proponen las siguientes formas proposicionales:

El conductor que se atravesó es un hombre.

Las mujeres **no** son las únicas que cometen errores al conducir carro.

Al igual que en el caso anterior, a este enunciado se le asignan significados a través de las pistas que da el contexto situacional y de la interpretación que se le da a la expresión anterior. Se le asigna referente a *ese hombre* = género del conductor que se atravesó. Se enriquece el enunciado completándolo con *las mujeres no son las únicas que cometen errores al conducir carro*

Proposición de alto nivel: el hablante dice/cree que tanto hombres como mujeres pueden cometer errores al conducir carro.

Modo lingüístico: aserción/negación

Actitud proposicional: mostrar evidencia/refutar

Procesos inferenciales

El raciocinio que se puede inferir de este enunciado es el siguiente: Si un conductor que comete un error al manejar es un hombre, entonces no es verdad que las mujeres sean las únicas que cometen errores al manejar; por tanto hombres y mujeres pueden cometer errores al conducir carro. Lo que hace la niña es presentar evidencia que refuta el argumento del padre. Es decir, proporciona un contraejemplo para desbaratar el supuesto implicado que manifiesta E.

Como se aprecia en el ejemplo anterior, cuando se comprende e interpreta un texto se ponen en marcha todos los procesos mencionados que tienen que ver con la semántica discursiva/textual: asignación de significados, relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector y puesta en marcha de procesos inferenciales. En últimas, los procesos inferenciales, aunque son proce-

sos de alta complejidad cognoscitiva, dependen de los otros procesos de menor complejidad. Es decir, lo que ocurre es una interacción dinámica entre todos los subprocesos. Britton y Graesser (1995) afirman que la interpretación textual (y del discurso oral) es el proceso dinámico de construir representaciones coherentes e inferencias en los múltiples niveles del texto y del contexto, dentro del reducido campo de una capacidad limitada de la memoria de trabajo.

En la sección anterior se ofreció una definición de lectura que incorpora dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión. Además se presentaron, de manera concisa, los procesos que intervienen cuando un lector se enfrenta a un texto. Perfetti (1999) plantea un modelo que incorpora los componentes generales de la lectura e ilustra la complejidad de la interacción entre todos los procesos que se ponen en marcha cuando se lee un texto (figura 1)

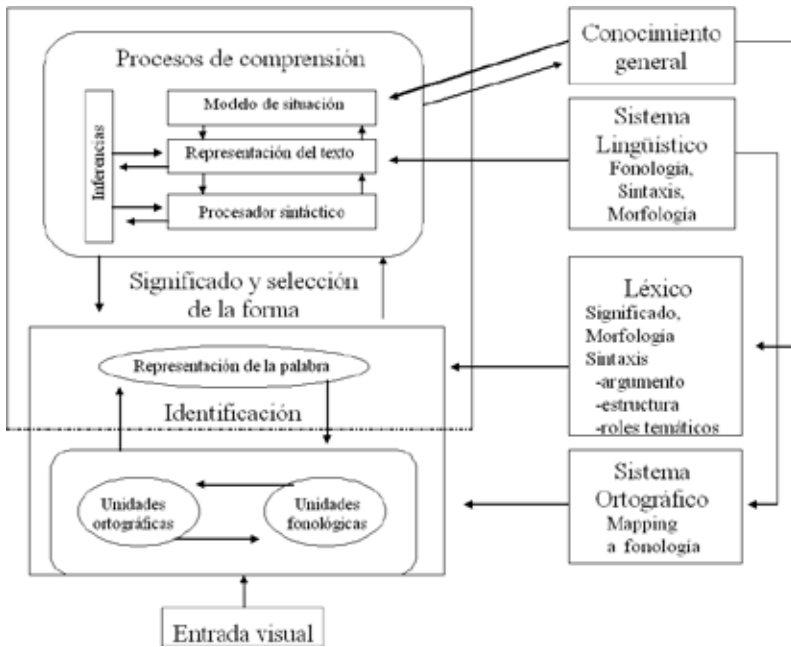


Figura 1. Componentes generales de la lectura.

Luego de este panorama, que introdujo la naturaleza de la lectura y los procesos que intervienen en ella, a continuación nos vamos a referir al desarrollo de la lectura, visto como un evento que se instaura durante el aprendizaje de la lengua materna y continúa a lo largo de la vida.

El desarrollo de la lectura

Esta sección se organiza en dos partes. La primera presenta una visión panorámica del desarrollo inicial del lenguaje oral, visto como el camino que los niños y las niñas recorren para aprender a construir significados desde la oralidad –aprender a hablar y a escuchar–. La perspectiva que predomina en esta primera exposición es sociolingüística. En la segunda parte se hace referencia a la construcción de significados derivados del sistema de escritura. Aquí se describe el desarrollo de la lectura desde perspectivas psicolingüísticas y cognitivas.

Desarrollo inicial del lenguaje oral

Se puede afirmar que el camino hacia el alfabetismo comienza por el juego de la comunicación, entendido como los intercambios que ocurren entre los adultos u otros significativos-responsables y el bebé. Estas interacciones incluyen compartir gestos, miradas, contacto corporal, vocalizaciones, llanto, gorjeos. El bebé empieza a realizar las primeras *lecturas* de aspectos no verbales y de aspectos paralingüísticos. Es decir, deriva significados emocionales de los gestos y la musicalidad de su lengua materna –ritmos y patrones de entonación.

Muy rápidamente, los bebés muestran atención conjunta. Inicialmente, el bebé es capaz de centrar su atención en una sola cosa, ya sea en una persona o en un objeto. Después, participa en juegos o rutinas que involucran personas y objetos. Finalmente es capaz, dentro de una actividad en curso, de centrar su atención en un adulto que le está indicando algo. Se establece, entonces, el campo de atención intersubjetiva. Este aspecto es muy importante porque evidencia que el infante y el adulto comparten la atención sobre un mismo objeto o evento, en el contexto de una interacción social impregnada de un vínculo emocional. Por ejemplo, algunos autores señalan que, hacia los seis meses, es clara la participación del niño en actividades conjuntas alrededor de un objeto. Heath (1983) observa que los niños a esta corta edad prestan atención a los libros y a la información que se deriva de ellos. Rogoff (1990) confirma esta apreciación y afirma que el infante despliega un potencial impresionante para compartir significados a esta edad temprana, aun antes de que aparezcan las primeras palabras.

Poco a poco, a medida que los niños y las niñas adquieren un mayor repertorio lingüístico, aparece la conversación propiamente dicha y los turnos del niño se llenan de palabras y enunciados. La conversación se ha definido como un patrón temporal sincronizado entre dos individuos,

que se rige por unas reglas acordadas por los seres humanos. Es el medio natural e indispensable para aprender lenguaje. Para que un niño aprenda lenguaje tiene que aprender a conversar, tiene que aprender a ser oyente y hablante. Los adultos juegan un papel preponderante en este aprendizaje.

Un adulto sensible al niño y a sus necesidades de aprendizaje se caracteriza por tener un estilo de lenguaje adulto conducente al florecimiento del lenguaje infantil. Es decir, un lenguaje que le permita al niño manifestar sus intenciones comunicativas y afectivas, construir significados, aprender a aprender usando el lenguaje, pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, comprender el lenguaje figurado, historiar y usar las historias para aprender y para imaginar y crear mundos posibles. Este adulto se caracteriza por (Wells, 1986; Owens, 2000; Cuervo, Flórez y Acero, 2004):

- Jugar con los sonidos de la lengua, inicialmente vocálicos y luego combinaciones consonante-vocal, por ejemplo papapapa; compartir cantos, retahílas y nanas con los bebés e imitar las producciones de los pequeños.
- Utilizar sonsonetes rítmicos para captar y mantener la atención del bebé.
- Compartir cuentos, evolutivamente apropiados, con los niños y las niñas desde edades muy tempranas. Algunos dirían que aun antes del nacimiento del bebé.
- Leer imágenes de cuentos, nombrar las ilustraciones, las acciones y los eventos, y relacionar la información del libro con la vida del niño, ya que para estos adultos el énfasis está en el significado y en la comprensión.
- Conversar con el bebé desde que nace. Esta protoconversación se caracteriza porque el adulto promueve que el niño tome el turno y acepta que este turno esté lleno de gestos, miradas, sonrisas, contacto físico, vocalizaciones, gorjeos o balbuceo, entre otros comportamientos posibles del bebé. Además, el adulto anticipa la reacción del infante y le da el tiempo suficiente para que se exprese.
- Ajustar y graduar continua y finamente sus producciones, en sintonía con las habilidades cognoscitivas, emocionales, comunicativas y lingüísticas del niño. Este es un trabajo de sincronización, de decir lo adecuado, ni muy simple ni muy difícil, en el momento necesario. En un primer momento el adulto es el participante más hábil.
- Formular preguntas evolutivamente apropiadas y que los infantes puedan comprender. Los adultos también modificarán o estructurarán un texto para asegurarse de que el niño pueda hallarle sentido. Los estructuradores eficientes tienen la habilidad de reducir el vocabulario y la complejidad sintáctica, así como de brindar explicaciones e interpreta-

ciones que el niño entienda. A medida que los niños crecen, el proceso de *tener sentido* se vuelve más un fin común (Heath, 1983; van Kleeck, 2003). Una característica importante de este fin común es que los niños aprenden cómo hacer preguntas sobre los textos que están leyendo. Las respuestas que reciben a sus interrogantes son una fuente clave para el desarrollo del conocimiento conceptual y de las habilidades.

- Tener en cuenta la pertinencia semántica e interactiva de lo que dice. Cuanto más ocurran producciones del adulto, relacionadas con las producciones precedentes del niño, o sea, aquellas que expanden y extienden sus contribuciones evolutivamente apropiadas, el niño tendrá mayores posibilidades de desarrollar un lenguaje de alta calidad. La *expansión* es una versión gramaticalmente más avanzada del enunciado del niño, que proporciona un adulto, pero que mantiene el orden de las palabras de la emisión del niño. Por ejemplo, si un niño dice *perro come*, el adulto puede responder *el perro está comiendo*. Por su parte, la *extensión* es un comentario que hace un adulto sobre el tema establecido por el niño y que se relaciona semánticamente con este. Por ejemplo, si un niño dice *perro come*, el adulto puede responder *Sí, porque tiene hambre* (Owens, 2000).
- Ampliar cada vez más las posibilidades de usos de la lengua. Hablar desde cosas muy concretas, presentes en el aquí y el ahora, hasta cosas ausentes y presentes en los mundos pasados, futuros y posibles: lo que ocurrió, lo que pasará, lo que me gustaría, lo que sería posible, entre otros temas. Lo importante son los temas o tópicos propuestos por el adulto y por el niño y la forma en que se desarrollan y se negocian de manera conjunta.

Cuervo, Flórez y Acero (2004) señalan que aprender a comunicarse es un asunto colaborativo. En el primer momento, el adulto debe ser el participante más hábil, con la responsabilidad de ayudar al niño a desarrollar y extender sus habilidades comunicativas, primero, preverbalmente; luego, oralmente; y, finalmente, en el lenguaje escrito. Pero, en cada momento, el niño también tiene algo con que contribuir, surgido de sus propios intereses y dirigido por sus propios propósitos. El tipo de interacción más útil para el desarrollo del niño le atribuye el peso debido a la contribución de las dos partes, y hace énfasis en la mutualidad y reciprocidad en los significados que se construyen y se negocian al hablar. Cuando aprende a comunicar, el niño también está construyendo su modelo de interpretación de la realidad. Los valores que adopte, como las habilidades que desarrolle para entender y controlar el mundo en el que vive, le deberán mucho a aquellos aspectos de la experiencia y colaboración interpersonal que se hayan resaltado día a día en sus interacciones tempranas.

Lo que necesitan los niños es evidencia, guía y soporte. Los padres que tratan a sus niños como compañeros iguales en la conversación, siguiendo su guía y negociando significados y propósitos, no sólo los están ayudando a hablar, sino que también les están permitiendo descubrir cómo aprender al hablar. Es decir, están fomentando interacciones o prácticas sociales en escenarios que promueven las bases o fundamentos del alfabetismo.

Como señalan Catts y Kamhi (1999B, p. 31):

Es evidente que los niños más jóvenes aprenden una gran cantidad de información alfabética durante el período de surgimiento/emergencia del alfabetismo. No es inusual que los niños que crecen en ambientes con un gran contacto con lo impreso entren al jardín infantil con la capacidad de recitar el alfabeto, reconocer las letras, usar una máquina de escribir o una computadora, escribir sus nombres y otras pocas palabras y repetir una docena o más de ellas. No es extraño que un niño precoz que disfruta de estas actividades del alfabetismo entre al colegio con habilidades decodificadoras medianamente sofisticadas. Los pequeños que inician la escuela con esta gran cantidad de conocimiento alfabético tienen obviamente una ventaja considerable frente a los niños que entran a estudiar sin este conocimiento y experiencia. Los maestros necesitan ser conscientes de que los niños con conocimiento y experiencia limitada no son niños con dificultades de aprendizaje o discapacitados. Los pequeños que crecen en hogares con alta y baja exposición a la letra impresa pueden tener en la misma proporción, capacidades del lenguaje, cognitivas y de atención; sin embargo, para que los niños con esta clase de limitaciones logren ponerse al día con sus compañeros más aventajados, necesitan que se les brinde instrucción sistemática y enfocada en lo que se refiere a la conciencia fonológica y al reconocimiento de palabras combinada con actividades divertidas e interesantes de lectura y escritura.

En la siguiente sección, explicaremos cómo llegan los niños a derivar o asignar significados del sistema de escritura. Es decir, vamos a hablar del desarrollo de la lectura.

Construcción de significados derivados del sistema de escritura: desarrollo de la lectura

Snow, Burns y Griffin (1998) afirman que las habilidades para la lectura se adquieren de manera relativamente predecibles en aquellos niños y niñas que 1) tienen un desarrollo típico/normal, promedio o superior del lenguaje oral; 2) han tenido experiencias en la infancia temprana, que fomentan la motivación hacia la lectura y en las que se les han brindado las oportunidades de estar expuestos al alfabetismo en uso —experiencias en las que la lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana—; 3) han obtenido información sobre la naturaleza del sistema de escritura a través

de diversas oportunidades para aprender las letras y reconocer la estructura interna de la palabra hablada, así como explicaciones sobre el contraste entre la naturaleza del lenguaje hablado y escrito; y 4) cuando la situación lo requiere, han asistido a instituciones de atención a la primera infancia –guarderías, preescolares, jardines infantiles, hogares comunitarios, centros vecinales–, que les brindan las mejores oportunidades para continuar o iniciar el aprendizaje de la lectura y para sumergirse en experiencias significativas de alfabetismo.

No todos los niños y las niñas tienen la suerte de vivir experiencias significativas que las socializan en el alfabetismo, razón por la cual encuentran obstáculos que, en algunas ocasiones, hacen tortuoso el aprendizaje de la lectura. Snow, Burns y Griffin (1998, p. 5) consolidan estas dificultades así:

El primer obstáculo radica en la dificultad para comprender y usar el principio alfabético –la idea de que el deletreo del lenguaje escrito representa, de manera sistemática, las palabras habladas–. Es muy difícil comprender un texto si el reconocimiento de palabra es impreciso o muy dispendioso. El segundo obstáculo radica en la dificultad para transferir las habilidades de comprensión del lenguaje oral a la lectura y adquirir nuevas estrategias que son necesarias y específicas para la lectura. El tercer obstáculo para la lectura magnifica los dos primeros y tiene que ver con la ausencia o pérdida de la motivación inicial para leer o la falla para desarrollar una apreciación madura de los beneficios de la lectura. Como en cualquier dominio del aprendizaje la motivación es crucial. Aunque la mayoría de los niños y las niñas comienzan la escuela con actitudes positivas y expectativas de éxito, hacia el final de los primeros grados algunos niños y niñas están completamente desmotivados frente a la lectura y la escritura. La mayoría de los problemas de lectura que enfrentan los adolescentes y los adultos son el resultado de problemas que se debieron evitar o resolver en la infancia. Es un imperativo: se deben tomar todas las medidas necesarias para asegurar que los niños y las niñas superen estos obstáculos durante los primeros grados.

Cuando no se cumplen las condiciones mínimas arriba mencionadas y no se superan los obstáculos, en muchos casos los niños y las niñas pueden experimentar, en mayor o menor grado, dificultades en el proceso de aprender a ser buenos lectores. Trelease (2004, p. 10) afirma:

Algunos niños aprenden a leer más pronto que otros y algunos mejor que otros... Sin embargo, me preocupa el niño que desafortunadamente llega tarde y luego pasa años de dolor luchando con un libro. No sólo perderá gran parte de lo que requiere saber en la escuela, sino que experimentará una relación de dolor frente a la palabra impresa que durará toda su vida.

Los niños y las niñas que han experimentado, por diversas circunstancias, limitaciones en las oportunidades para socializarse en el alfabetismo pueden necesitar mayores esfuerzos y, en algunas ocasiones, apoyos adicionales, sistemáticos y significativos, que recreen ambientes altamente impregnados de eventos de alfabetismo. De esta manera, en la mayoría de los casos, seguirán el curso de desarrollo de la lectura, al igual que aquellos niños que han contado, desde el nacimiento, con experiencias ricas en alfabetismo.

Durante muchos años, los investigadores y profesionales se han preocupado por estudiar la forma en que los niños y las niñas alcanzan una lectura fluida y comprensiva. Para entender el desarrollo de la lectura es muy importante recordar que las competencias y habilidades inherentes a sus procesos de aprendizaje están, de manera fuerte, mediadas por la institución escolar, a la que la sociedad le ha asignado un papel: enseñar a leer y a escribir. Es decir, la escuela, independientemente de los antecedentes socioculturales y del mayor o menor grado de experiencias previas con el alfabetismo, debe garantizar las mejores oportunidades para que todos los niños experimenten un aprendizaje exitoso de la lectura. Además, se espera que a medida que los estudiantes avanzan en grado escolar se hagan más complejas sus competencias y habilidades relacionadas con la lectura.

Desarrollo de la decodificación. Chall (1983) y Frith (1989) postulan un modelo de aprendizaje del reconocimiento de la palabra con tres etapas cualitativamente diferentes. Cada una de ellas utiliza una estrategia de aprendizaje específica y lleva su nombre: logográfica, alfabética y ortográfica. Ehri (1991) y Catts y Kamhi (1999) agregan una etapa de transición entre la etapa logográfica y las que siguen.

Durante la *etapa logográfica* los niños y las niñas establecen una asociación entre las palabras habladas y su forma impresa. Se privilegia una estrategia logográfica, puesto que los niños reconocen globalmente palabras familiares y se apoyan en las características visuales de las palabras y en su contexto de aparición. Pueden reconocer y leer globalmente, por ejemplo, nombres de marcas, de manera automática. Durante esta etapa, los menores no utilizan el conocimiento de los nombres de las letras o las relaciones sonido-letra para reconocer las palabras. Cuando los niños y las niñas utilizan las letras como claves, lo hacen más por lo llamativo de su forma (Ehri, 1991; Domínguez, 1992). Ya que la estrategia que utilizan los menores es logográfica, los lectores no pueden leer palabras nuevas y cometen desaciertos al leer palabras cuyos rasgos o claves visuales sean semejantes a los de los logos conocidos. Por ejemplo, los niños pueden leer *coca cola* ante logos como *pola y cola*.

Catts y Kamhi (1999, p. 40) señalan que existe una polémica sobre el papel de la lectura logográfica en el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabra, y citan a Share y Stanovich (1995), quienes sugieren:

... este tipo de lectura no tiene un valor funcional porque no tiene en cuenta la correspondencia entre lo impreso y el sonido a un nivel sub-léxico y si lo tuviera uno esperaría encontrar relaciones positivas con la capacidad de leer. Estos teóricos nombran diversos estudios que no hallaron relación entre la lectura logográfica y la capacidad posterior de leer, sugiriendo que desde el punto de vista de la adquisición competente de las habilidades de reconocimiento de palabras, la etapa logográfica tal vez puede considerarse mejor como la pre-lectura. Los niños no tienen que leer de manera logográfica para empezar a leer fonéticamente ya que la lectura logográfica no es aparentemente un factor de desarrollo en este proceso. La mayoría de los niños que crecen en ambientes con alta exposición a la letra impresa probablemente pasan a través de un periodo claramente definido cuando leen de manera logográfica pero no habría razón alguna para enseñarle a los niños a leer logográficamente si entraran al colegio con poco conocimiento alfabético. La primera “verdadera” etapa del reconocimiento de palabras tiene que incluir el uso de al menos algunas ayudas fonéticas para tal fin.

Como se mencionó, Ehri (1991) y Catts y Kamhi (1999) agregan una etapa de transición entre la etapa logográfica y las que siguen –la alfabética y la ortográfica–. En esta fase de transición, los niños utilizan claves fonéticas parciales para reconocer las palabras. Los niños pueden reconocer la palabra por su sonido inicial y final pero, por ejemplo, pueden no tener en cuenta las vocales. Como señalan Catts y Kamhi (p. 33); “los niños en esta fase se asemejan a los lectores logográficos porque no pueden leer palabras desconocidas, pero se diferencian de éstos porque son capaces de utilizar la información sonido-letra para leer las palabras conocidas”.

Cuando los menores utilizan con éxito claves para asociar letra-sonido han alcanzado la etapa de transición. Por ejemplo, un niño que reconoce la primera letra de una palabra y evoca una palabra que tiene el mismo sonido inicial ha empezado a aplicar el principio alfabético (las letras representan los sonidos de la lengua oral). Durante esta etapa algunos niños también empiezan a desarrollar, muy temprano, un vocabulario de reconocimiento visual de la palabra para aquellas palabras de alta frecuencia que ellos reconocen como un todo, aunque no sean aún expertos para decodificar palabras no familiares.

Como se señaló, nuestro sistema de escritura es alfabético puesto que utiliza mecanismos de correspondencia fonema-grafema. Cuando los niños y las niñas aprenden la relación sonido-letra para decodificar palabras nuevas han alcanzado *la etapa alfabética*. Esta etapa se caracteriza por el uso

de mecanismos de correspondencia fonema-grafema y por el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras. Aprender esta relación es el reto que enfrentan los lectores novatos. Los aprendices necesitan un conocimiento alfabético que está en la base de la decodificación.

Este aprendizaje va más allá de la identificación de las letras, de su combinación con los sonidos apropiados y trasciende la memorización del sonido que corresponde a cada letra. Los aprendices deben darse cuenta de que los sonidos son los elementos que constituyen la lengua oral y deben establecer los vínculos entre los grafemas –las letras– y el conjunto particular de sonidos fonémicos que conforman su lengua materna. Este es el conocimiento alfabético que subyace a la capacidad de decodificar las palabras y tiene que ver con el principio alfabético propio de ciertos sistemas de escritura (Adams, 1990; Catts y Kamhi, 1999).

Sin embargo, alcanzar la etapa alfabética no es suficiente para asegurar una lectura automáticamente fluida. Los niños deben aprender un gran repertorio importante de palabras que se puedan reconocer sin decodificar letra por letra, incluyendo palabras cuyo delecteo no coincida, en mayor o menor grado, con su producción oral. Por ejemplo, las palabra guitarra, queso, casa y cesar.

La estrategia alfabética permite a los niños identificar palabras no familiares, palabras que nunca han visto escritas, o pseudopalabras. Linuesa y Domínguez (1999, p. 53) afirman que “esta forma de reconocimiento de palabra va a contribuir a la creación de un código progresivo de acceso directo al léxico interno, que posibilita que el niño alcance la etapa ortográfica”.

Esta última etapa es crucial para alcanzar el reconocimiento automático de palabra. Como anotan Linuesa y Domínguez (p. 53), esta estrategia –la ortográfica– permite al aprendiz reconocer automáticamente las palabras (o parte de las palabras), tan rápido como en la estrategia logográfica, ya que el sistema de identificación de las palabras está ya dotado de un gran número de palabras con acceso directo. Pero, a diferencia de la fase logográfica, la representación interna ortográfica ha sido elaborada a través del uso de mecanismos de recodificación fonológica. Es decir, en esta fase, para el reconocimiento visual de las palabras, el aprendiz no realiza una conversión fonológica –sonido/fonema-letra por letra–, sino más bien reconoce secuencias de letras y modelos ortográficos. Muchos autores han reconocido que esta capacidad para utilizar una ruta visual directa, en detrimento-decremento de la mediación fonológica, permite un acceso más rápido a la memoria semántica y, por tanto, al significado de las palabras, condiciones necesarias para alcanzar su reconocimiento automático. Catts y Kamhi (1999, p. 36) señalan que

[...] a pesar de que algunos teóricos no concuerdan en cómo llamar esta etapa final (ej. ortográfica o automática) se llega al consenso de que el conocimiento ortográfico es necesario para identificar automática y naturalmente las palabras, ya que sin este tipo de conocimiento los lectores continuarían teniendo que emitir las palabras multisilábicas en sus unidades y dependerían de la vía fonológica indirecta más lenta y menos eficiente para acceder a la memoria semántica.

El conocimiento ortográfico se consolida en la medida en que los lectores van incrementando su capacidad para a) decodificar fonéticamente diferentes palabras que comparten secuencias similares de letras; b) reconocer estas semejanzas; y c) almacenar esta información en la memoria. En este sentido es indispensable, como punto de partida, la decodificación fonética –relación sonido-letra– y alcanzar niveles altos de automatización²³ de esta operación. Pero la estrategia alfabética tiene que superarse para dar paso al verdadero reconocimiento de la palabra.

Los niños y las niñas aprenden de manera progresiva que cada letra (grafema) puede verse de muchas formas: mayúsculas, minúsculas, script, cursiva, entre otros aspectos. También aprenden que existe una forma *correcta* para escribir las palabras. Algunas formas responden a reglas ortográficas claramente identificables, mientras que otras son totalmente irregulares. De esta manera, el conocimiento ortográfico es necesario para desarrollar las habilidades de reconocimiento automático de la palabra, puesto que conocer la secuencia de las letras posibilita que los lectores establezcan vías de acceso visual y lleguen, de manera más eficiente, a la memoria semántica. Muchos afirman que aunque este aprendizaje se inicia en la infancia temprana puede extenderse-optimizarse durante toda la vida.

Hasta aquí se han expuesto las etapas involucradas en la decodificación que culminan con el reconocimiento de palabra: la logográfica, la de transición, la alfabética y la ortográfica. Todas ellas importantes para el desarrollo de la lectura. Sin embargo, aunque estas etapas describen las tendencias generales del desarrollo, algunos interesados en el tema creen que sobresimplifican este proceso y señalan que si no se aprecian en su justo valor pueden llegar a obstaculizar u oscurecer la comprensión del proceso evolutivo de la lectura. A pesar de que reflejan de manera apropiada

²³ Para entender esta automaticidad es muy útil recurrir al concepto de modularidad introducido por Fodor (1983). Los sistemas modulares se definen como aquellas capacidades que tienen procesos automáticos (se realizan sin acceso a la conciencia y sin control voluntario), operan sobre un solo tipo de información y su contenido y manejo de información no es compartido por ningún otro módulo. Los procesos de esta clase son rápidos, no requieren dirección conciente y no son afectados por otros conocimientos de más alto nivel (es decir, por conocimientos elaborados conscientemente y con control voluntario). Karmiloff-Smith (1992) en su libro *Más allá de la modularidad* ofrece una reinterpretación del concepto de modularidad desde una perspectiva del desarrollo, en la cual los módulos serían producto del desarrollo del conocimiento, más que su punto de partida.

da las clases de conocimiento y las habilidades que se requieren para llegar a ser un lector competente, no se ocupan lo suficiente de los mecanismos que subyacen a los cambios en la competencia lectora (Share y Stanovich, 1995)²⁴. Otro problema con estas teorías es que cada etapa se asocia solamente a un tipo de lectura (logográfica, alfabética y ortográfica), lo cual implica que todas las palabras se leen utilizando la misma estrategia en cualquiera de las fases. Sin embargo, lo que se ha observado es que, por ejemplo, en un punto X para un niño A, el mecanismo de reconocimiento de palabra para distintas palabras puede encontrarse en diferentes etapas. Las palabras a las que el niño o la niña están expuestos con mayor frecuencia es posible que se procesen con estrategias ortográficas, mientras que las palabras muy poco comunes requerirán estrategias de decodificación sonido-letra. Para que estas palabras de baja frecuencia lleguen a leerse de manera automática, son importantes la conciencia fonológica y la aplicación del principio alfabético.

Share y Stanovich (1995) sugieren que es más apropiado preguntarse cómo obtienen el significado los niños y de qué palabras. El proceso de reconocimiento de palabras depende de la frecuencia con la que se ha expuesto un niño a una palabra en particular, de la naturalidad y del éxito con el que decodifica dicho vocablo. Las palabras de alta frecuencia que son familiares se reconocen visualmente con la mínima decodificación fonética, mientras que los vocablos nuevos o de baja frecuencia, para los cuales el niño ya tiene que desarrollar representaciones ortográficas, serán más dependientes de dicha decodificación. La frecuencia con la que se realice una decodificación fonética variará de acuerdo con la familiaridad de los niños con las palabras de ciertos textos. Si el texto es apropiado para el nivel de lectura del niño o un poco más complejo, “la mayoría de la palabras se reconocerán visualmente, mientras que el grupo más pequeño de términos desconocidos de baja frecuencia brindarán oportunidades para auto enseñarse con muy pocas alteraciones de los procesos de comprensión en curso” (Share, 1995, p. 155), y lo que es aún más importante, esta clase de oportunidades con estas palabras desconocidas representan *los pilares* del desarrollo de la lectura no solamente para el principiante, sino para los lectores en todos los niveles de aptitud (p. 156).

²⁴ Proponer una teoría del autoaprendizaje en la lectura puede tomar muchos años más para ser aceptada. Siempre se ha creído que los profesores quienes enseñaban a leer a los niños, pero como se explicará en seguida, es difícil enseñarles a los niños todo lo que necesitan saber para llegar a ser lectores competentes. Al niño no se le puede enseñar todo lo que debe saber, pero sí se le puede guiar en el desarrollo de habilidades para descubrir las claves del proceso de la lectura, y se le pueden dar los eventos necesarios para que ponga en práctica los conocimientos adquiridos y para que pueda adquirir más conocimientos.

Además, sería importante considerar las diferencias en los estilos de aprendizaje de los niños y las niñas que en algunas ocasiones son promovidos, teniendo en cuenta los estilos que se privilegian en sus grupos primarios de socialización. Mientras que algunos niños tienden a aprendizajes holístico-integrales, otros tienden más hacia las rutas analíticas, y aunque unos y otros lleguen a necesitar ambas, es importante reconocerlas en las etapas iniciales para utilizarlas como facilitadores del aprendizaje (Hederich y Camargo, 2004).

En esta sección se presentó una propuesta por etapas de uno de los dos grandes componentes de la lectura: la decodificación que finaliza con el reconocimiento de palabra. A continuación vamos a detenernos en el segundo componente: la comprensión-interpretación de los textos escritos.

Desarrollo de la comprensión-interpretación de la lectura. El desarrollo de la comprensión de lectura se puede interpretar como el recorrido que realizan las personas para llegar a ser lectores competentes o buenos lectores. Está relacionado con las maneras en las que se van enriqueciendo y complejizando los procesos y conocimientos relacionados con:

1. La gramática de la lengua: morfología, sintaxis y tipología textual (narración, argumentación, descripción, entre otros tipos de texto).
2. La semántica del discurso: asignación de significados y sentidos a las palabras, oraciones, párrafos y al texto como un todo; relación de los significados asignados con los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector; puesta en marcha de procesos inferenciales.
3. Las habilidades metacognitivas.

El desarrollo completo de estos aspectos trasciende los alcances de este libro. Sin embargo, a continuación se presentan algunas consideraciones al respecto y se advierte, como se señaló en la sección sobre las diferencias que existen entre el aprendizaje de la lengua oral y escrita, que el desarrollo de la lectura está, en gran medida, determinado por las prácticas pedagógicas y las didácticas que se privilegian en el sistema educativo.

Desarrollo de procesos y conocimientos relacionados con la gramática de la lengua. La capacidad para utilizar claves morfosintácticas como ayuda para la comprensión de lectura va aumentando a medida que los niños crecen. Hacia los cuatro, cinco o seis años de edad, los niños se encuentran cursando el año escolar previo al primer año de educación básica primaria. Utilizan casi todos los tipos de oración y su repertorio morfológico es muy amplio. Con diferentes propósitos comunicativos y cognoscitivos o de aprendizaje, producen enunciados declarativos, inte-

rrogativos, negativos, desiderativos, informativos, imperativos, peticiones directas e indirectas. Su sistema morfológico incluye, entre otros, marcadores gramaticales de género –femenino, masculino–, número –singular, plural– y flexiones verbales. Estas últimas pueden indicar: a) el tiempo en el que transcurre la acción –pasado, presente, futuro–; b) una categoría gramatical que expresa la manera en que se aprecia el acontecimiento descrito por el verbo, por ejemplo, la acción está en progreso o es habitual, repetida o momentánea; y c) el modo o modalidad del enunciado marcado por la forma del verbo, que revela la actitud de quien habla o escribe con relación a lo que dice o escribe: modo indicativo que se utiliza en oraciones que afirman algo –*Alberto está caminado*–, o interrogativas –*¿Vienes?*–, modo imperativo que sirve para dar órdenes –*¡Siéntate!*–, y modo subjuntivo, que se emplea para expresar incertidumbre, deseo, duda o posibilidad –*Quizás te regalen un libro*.

El desarrollo morfosintáctico de los niños en edad preescolar va mucho más allá de lo descrito en el párrafo anterior. Lo que se quiere ilustrar es que las ganancias en estas dimensiones estructurales de la lengua que los niños exhiben en principio, tanto en la comprensión como en la expresión de su lengua materna, se ponen al servicio de la comprensión de lectura y les proporcionan claves para asignar papeles gramaticales a las palabras que conforman las oraciones que leen. Esto les permite, cuando escuchan o leen, realizar predicciones y anticipaciones gramaticalmente basadas. Por ejemplo, cuando escuchamos una lectura o cuando leemos *Había una vez una niña llamada...*, anticipamos que la palabra que sigue debe corresponder a un nombre; o cuando nos enfrentamos a la siguiente oración incompleta, *Juan le pegó...* de inmediato esperamos que aparezca un sustantivo o una palabra o unas palabras que califiquen al verbo: *Juan le pego con fuerza...*, *Juan le pegó a Pedro* o *Juan le pegó a la puerta*; o cuando escuchamos o leemos que *unos niños...*, anticipamos que el verbo debe concordar con el número del sujeto que está en plural y esperamos un verbo conjugado en tercera persona del plural: *unos niños corrieron o corren...*

Otro factor que cobra gran importancia en el preescolar, y que se extiende a la edad escolar y más allá, es la habilidad creciente de los niños para reflexionar sobre su lengua. Es decir, las habilidades metalingüísticas se ponen en juego para apoyar los procesos que intervienen en la comprensión de la lectura. Los niños empiezan a ser, en mayor o menor grado, conscientes de que su lengua materna tiene ciertas regularidades y que funciona como un sistema con ciertas reglas relacionadas, entre otras, con la organización de las palabras, el orden de las palabras para construir oraciones y con los mecanismos de concordancia. Cuando se lee en voz alta la

siguiente oración: *Pedro y Juan salió muy tarde*, es muy posible que el niño monitoree su comprensión y autocorrija el error de concordancia.

Sin embargo, en la edad preescolar del desarrollo, los niños aún presentan ciertas limitaciones frente a estructuras morfosintácticas más complejas que están presentes en oraciones coordinadas, subordinadas, pasivas. Además, existen algunas claves sintácticas que son particulares para la lectura. Por ejemplo, en la lengua oral los aspectos prosódicos son muy importantes, al igual que los gestos. En la lengua escrita, el niño tiene que aprender las funciones de los signos de puntuación, ya que los límites sintácticos de las oraciones o de las frases están marcados por el sistema de puntuación (Cuetos, 2002; Vieiro y Gómez, 2004).

Durante la edad escolar se complejizan las formas sintácticas existentes y se adquieren formas nuevas. Además, se amplía el alcance de los sintagmas nominales, verbales y preposicionales.

SN SP SV

La casa más grande y bonita de la esquina es del hombre más rico y odioso del barrio

La producción de oraciones continúa ampliándose durante la edad escolar y la vida adulta. Las oraciones coordinadas y subordinadas permiten extender la complejidad de las oraciones. La coordinación se expresa con el uso de conjunciones; por ejemplo, porque, por tanto, ya que, sí, pero, aunque, sin embargo, cuando, antes, después, entonces. La subordinación aumenta de manera rápida durante los años escolares: *El niño **que** lanzó la pelota hacia mi hermana escapó.*

Los procesos y conocimientos relacionados con la estructura de los diferentes tipos de texto también se complejizan a medida que el niño crece. Es decir, los niños van aprendiendo que tanto en la lengua oral como en la escrita se narra, se describe, se expone, se argumenta, se dicen o escriben poesías, entre otros tipos de texto. Aprenden que a cada tipo de texto le corresponde una estructura subyacente que da cuenta de la organización del mismo. Cada tipo de texto se diferencia de otro por la manera en que se ordenan el tema, las proposiciones y demás información para formar una unidad coherente. Esta estructura subyacente, conocida como esquema o macroestructura, brinda al lector, de igual manera que la morfosintaxis, pistas para comprender la lectura y reconocer los diferentes tipos de texto. Cuánto más familiarizado esté el lector con los esquemas textuales, mejor será su comprensión. Esta complejidad gramatical de la oración y del texto-discurso está relacionada, de manera

íntima, con el desarrollo semántico en general y, en particular, con los procesos y conocimientos relacionados con la semántica del texto que se expondrá más adelante.

Desarrollo de procesos y conocimientos relacionados con la semántica del texto-discurso. A lo largo del desarrollo, la comprensión de lectura está íntimamente relacionada con el desarrollo semántico o del contenido del lenguaje; a su vez, el desarrollo semántico mantiene vínculos estrechos con el desarrollo cognoscitivo. Es decir, la dimensión semántica de la lengua se superpone al desarrollo de las habilidades relacionadas con mecanismos psicológicos propios de diferentes tipos de aprendizaje y de pensamiento, que permiten desempeños cada vez más complejos. Las habilidades de razonamiento, de resolución de problemas, de análisis y síntesis, entre otras, se ponen en marcha cuando las personas se enfrentan a la lectura de diferentes tipos de texto.

Como se mencionó, los procesos relacionados con la semántica textual-discursiva implican la identificación de proposiciones para asignar significado o sentido al texto como un todo. Como se sabe, una oración puede implicar más de una proposición. Por ejemplo, la oración *El primo de Marta, Pedro, que es médico, viajó a Medellín*, expresa cuatro proposiciones:

- Marta tiene un primo
- El nombre del primo es Pedro
- Pedro es Médico
- Pedro viajó a Medellín

Los niños en edad preescolar pueden confundirse al asignar los papeles semánticos en oraciones complejas, subordinadas o coordinadas. Poco a poco van aprendiendo a reconocer diferentes unidades de información en diferentes tipos de texto, como la manera en que se organizan para crear diferentes efectos y transmitir propósitos diversos. Un ejemplo de este conocimiento son los textos narrativos. En la vida de los niños contar cosas se vuelve una necesidad comunicativa desde muy temprano. Además, cuando los niños escuchan cuentos o relatos de la vida cotidiana van aprendiendo un guión o esquema de este tipo de discurso. A medida que se enfrentan cada vez más a textos narrativos, este conocimiento facilita la comprensión de narrativas más complejas, ya que se activan mecanismos superiores de predicción y anticipación que muestran el despliegue de procesos superiores. Entonces, los niños llegan a reconocer los constituyentes de una buena historia (Labov, 1972; Stein y Glenn, 1979; Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001):

- Una introducción de un protagonista animado que exhibe acciones intencionales.
- Afirmaciones explícitas de los deseos y metas del protagonista.
- Las acciones, vinculadas de manera temporal y causal, realizadas para cumplir las metas del protagonista.
- Los resultados o desenlaces relacionados con el logro o no de las metas.
- La evaluación o resumen del desenlace.

El contacto con diferentes tipos de textos conduce a que los niños aprendan vocabulario cada vez más complejo. Hacia los 8 o 9 años los niños comienzan a utilizar, con mayor propiedad, sus habilidades de lectura para aprender en todas las áreas del currículo y pueden mostrar un claro interés por ciertas lecturas: deportes extremos, animales extraños, cuentos de terror, poesía, entre otras. Los procesos inferenciales implicados en la lectura se hacen cada vez más sofisticados, así como la habilidad para pensar de manera cada vez más abstracta. Esto incrementa la comprensión de textos complejos y del lenguaje figurado, por ejemplo, la metáfora *aquellas palabras se le clavaron en el corazón*, o el símil *Pedro come como un cerdo*. Esto conduce a incrementar la habilidad para apreciar significados no literales. Muy relacionada con los procesos de pensamiento y lenguaje abstracto, está la habilidad, también creciente, para asumir la perspectiva social del escritor. Es decir, el lector puede, de manera más consciente, inferir los propósitos del escritor o sus sentimientos u opiniones, según sea el caso. Estos procesos y los conocimientos relacionados con la comprensión de la lectura pueden seguir ampliándose a lo largo de la vida.

Con esta breve exposición no queremos dar a entender que la comprensión de lectura sigue un patrón lineal de desarrollo, pues esto sería una sobresimplificación. Más bien, la realidad nos muestra gran variabilidad. Se ha señalado que este desarrollo depende de un conjunto complejo de condiciones y que un elemento fundamental de ese conjunto es la institución educativa. De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez (1999) plantean diferencias individuales relacionadas con los diferentes niveles de procesamiento lector: a) diferencias en el nivel de las palabras; b) diferencia en el nivel sintáctico; y c) diferencias en el nivel de la semántica del discurso.

Por último, en el desarrollo de la comprensión de lectura juega un papel importante la metacognición, definida como un proceso complejo, compuesto por dos dimensiones. La primera está referida al conocimiento que posee una persona sobre sus procesos cognitivos y el modo en que estos influyen al enfrentarse a una tarea. La segunda tiene que ver con la regulación de la cognición. Esta última dimensión incluye los procesos

reguladores que conducen a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más estables. Además, la regulación de la cognición permite controlar y regular un plan de acción, desde la selección de estrategias hasta la aplicación de las mismas, o sea, aplicar operaciones metacognitivas como la planeación, la autorregulación y la evaluación cuando se realiza una tarea. La primera operación –la *planeación*– involucra la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad; se lleva a cabo antes de realizar la tarea. La *autorregulación* engloba monitoreo y control; hace referencia a la revisión y resolución de problemas que se presentan durante el desarrollo de una tarea. Finalmente, en la *evaluación* se valoran los procesos reguladores y los resultados de la tarea impuesta; se lleva a cabo al finalizar la tarea.

La metacognición se describe desde tres tipos de conocimientos: el declarativo, el procedimental y el condicional. Se reconoce el *conocimiento declarativo* como el *saber qué* acciones pueden emprenderse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. El *conocimiento procedimental* se refiere al *saber cómo* e incluye la información acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea. El *saber cuándo* hace referencia al *conocimiento condicional*: el sujeto conoce cuándo y por qué debe emplear una estrategia particular (París, Lipson y Wilson, 1990, citados en González, 1992; Poglioli, 1998; Mayer, 1997; Antonijevick y Chadwick, citados en González, 1992). A continuación presentamos algunas consideraciones sobre el desarrollo de la metacognición.

Desarrollo de la metacognición. Karmiloff-Smith (1992) propone un modelo de desarrollo que puede ser muy útil para entender el desarrollo de la metacognición. Este modelo, llamado Redescripción Representacional (RR), busca explicar: a) cómo se hacen más manipulables y flexibles las representaciones mentales de los niños, de manera progresiva; b) cómo surge el acceso consciente al conocimiento; y c) cómo construyen los niños las teorías. Es un modelo de fases, es decir, plantea una transición que va desde la fase I, caracterizada por la codificación de la información de forma procedimental, en la cual no se establecen vínculos representacionales inter o intra dominio²⁵, hasta la fase III, en la que las representaciones son más manipulables y pueden relacionarse con otras del mismo dominio o de otros dominios. En esta última fase, las representaciones son objeto de reflexión consciente o expresión verbal; se supera el nivel procedimental para llegar a un nivel declarativo.

²⁵ Se recuerda que en este contexto dominio significa el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento. Por ejemplo, el lenguaje sería un dominio compuesto por subdominios: fonético, fonológico, sintáctico, entre otros. Otros dominios podrían ser la física, la lectura, la escritura, la música.

En síntesis, el modelo RR se basa en la idea de una constante *redescripción representacional* de los conocimientos a lo largo del desarrollo. Esta reelaboración hace que dichos conocimientos sean para el sujeto cada vez más explícitos y accesibles. Las regulaciones pueden adoptar diversos grados de conciencia e ir de regulaciones automáticas e implícitas, inherentes al propio funcionamiento cognitivo, a regulaciones más explícitas, guiadas de forma deliberada y consciente.

Siguiendo a Karmiloff, en un principio, el niño dispone de un *conocimiento de tipo procedimental* acerca de las operaciones metacognitivas. En este, las representaciones son descripciones comprimidas y reducidas que pierden numerosos detalles de la información codificada procedimentalmente. Se presenta la simbolización y el primer proceso de abstracción y generalización. Los sujetos actúan y aplican sus procesos metacognitivos en el plano de la acción, pero tienen dificultades para reflexionar sobre este conocimiento y expresar verbalmente, de forma intencional, que ellos poseen tal conocimiento. Posteriormente el niño, por medio de la *redescripción*, muestra una elaboración sucesiva y repetitiva de representaciones. El conocimiento se recodifica mediante un código común a todos los sistemas y las representaciones son accesibles a la conciencia. Es decir, en la medida en que un sujeto llega a ser consciente y logra dominar el conocimiento para analizarlo, puede declarar lo que conoce. Por tanto, el *conocimiento es de tipo declarativo*. En general, los estudios mencionados muestran la vigencia de la investigación sobre el papel que cumplen las operaciones metacognitivas en los procesos de lectura y escritura.

La metacognición aplicada en la lectura se evidencia en la conciencia de los niños sobre los propósitos en la lectura, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión. La metacognición se aplica a la lectura cuando uno es consciente del comportamiento durante esta actividad y el uso apropiado de estrategias de lectura para facilitar o remediar fallas durante su ejecución (Poggioli, 1997).

Para terminar esta sección relacionada con el desarrollo de la lectura, a continuación se presentan cuatro ejemplos que ilustran cómo se podría ver el desarrollo de la lectura (decodificación-reconocimiento de palabras, comprensión metacognición) en diferentes momentos, no consecutivos, de la escolaridad inicial, básica y media²⁶.

²⁶ Tomado y adaptado de <http://firn.edu/doe/sas/sasshome.htm>

Lectura: Momento 1
Utiliza los títulos y las ilustraciones para realizar predicciones orales
Comprende cómo está organizado lo impreso y cómo se lee (por ejemplo, localizar lo impreso en una página, para lo impreso con el lenguaje hablado, conoce las partes de un libro, lee de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, saltando a la izquierda en el siguiente renglón)
Conoce los nombres de las letras del alfabeto, tanto mayúsculas como minúsculas
Conoce los sonidos de las letras del alfabeto
Comprende el concepto de las palabras y construye significado a partir de textos compartidos con otros, ilustraciones, gráficas y cuadros
Comprende los principios fonéticos básicos (por ejemplo, conoce palabras que riman; conoce palabras que tienen el mismo sonido inicial y final; conoce cuál es el sonido inicial, medio y final de una palabra; combina sonidos para formar palabras)
Comprende que lo impreso transmite significado
Identifica palabras de alta frecuencia de ocurrencia
Identifica palabras que nombran personas, lugares o cosas y palabras que nombran acciones
Utiliza diversas fuentes para construir vocabulario (por ejemplo, las palabras de las paredes o avisos, otras personas, experiencias de su vida)
Desarrolla vocabulario mediante discusiones sobre los personajes y eventos de una narración
Utiliza estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias, discutir y hacer preguntas)
Conoce la idea principal o mensaje esencial de una historia o trozo de información leídos en voz alta
Escoge material de lectura por placer
Sustenta con detalles respuestas orales y escritas a partir de un texto informativo
Comprende que las ilustraciones apoyan la información del texto
Conoce el orden alfabético de las letras
Usa dibujos impresos del medio (por ejemplo signos, carteleros) y personas para obtener información
Hace preguntas sobre el cómo y por qué respecto a un tema

Lectura: Momento 2
Utiliza rasgos del texto para predecir el contenido y revisar la comprensión (por ejemplo, usa tablas de contenido, índices, títulos, ilustraciones, palabras clave, revisión previa del texto)
Utiliza su conocimiento de formatos, ideas, argumentos y elementos, después de realizar una lectura previa, para generar preguntas y hacer predicciones sobre el contenido del texto

Utiliza estrategias de decodificación para aclarar pronunciación (por ejemplo, patrones de vocales menos comunes, homófonas)
Utiliza claves de contexto (por ejemplo, palabras conocidas, frases, estructuras) para inferir el significado de palabras nuevas o poco familiares, incluyendo sinónimos, antónimos y homófonas
Hace, confirma y revisa predicciones
Establece un propósito para la lectura (por ejemplo, entretenimiento, revisión para buscar hechos, respuesta a una pregunta específica)
Utiliza una variedad de estrategias para determinar significados e incrementa su vocabulario (por ejemplo, prefijos, sufijos, raíces de palabras, patrones de vocales menos comunes, homófonas, palabras compuestas, contracciones)
Discute sobre el significado de las palabras y desarrolla vocabulario a través de experiencias significativas del mundo real
Desarrolla vocabulario por medio de la lectura y la utilización de libros de referencia
Utiliza una variedad de estrategias para monitorear la lectura de tercer grado o textos más avanzados (por ejemplo, relectura, autocorrección, resumen, revisión de otras fuentes, discusiones grupales o de clase, intento de otras alternativas de pronunciación, preguntas)
Comprende las ideas implícitas y explícitas, y la información de textos de tercer grado o de textos más avanzados (por ejemplo, idea principal, hechos o detalles relevantes de sustentación, eventos en orden cronológico)
Identifica el propósito del autor en un texto sencillo
Reconoce cuándo un texto tiene como propósito principal persuadir
Conoce sus preferencias personales sobre los textos de ficción o de no ficción (por ejemplo, novelas, historias, poemas, biografías, periódicos, revistas, entrevistas)
Lee y organiza información (por ejemplo, en mapas de la historia, gráficas, cuadros) para propósitos diferentes (por ejemplo, para ser informado, seguir instrucciones, escribir un reporte, conducir entrevistas, tomar un examen, llevar a cabo una tarea)
Conoce la diferencia entre realidad y opinión
Comprende el uso de la comparación y el contraste en un escrito
Utiliza una variedad de materiales de referencia para reunir información que incluye múltiples representaciones de la información (por ejemplo, mapas, cuadros, fotos)

Lectura: Momento 3
Predice ideas o eventos que pueden ocurrir en el texto, explica las predicciones y confirma y discute las predicciones a medida que la historia progresa
Usa estrategias de prelectura antes de empezar a leer (por ejemplo, observando los títulos, las negrillas y otras características del texto)

Hace predicciones sobre el propósito y la organización, utilizando conocimiento previo y conocimiento sobre la estructura del texto
Lee y predice a partir de las representaciones gráficas (por ejemplo, ilustraciones, diagramas, gráficos, mapas)
Usa el contexto y claves de la estructura de las palabras para interpretar palabras e ideas en el texto
Hace inferencias y generalizaciones sobre lo que lee
Usa organizadores gráficos y toma de notas para clarificar el significado e ilustrar patrones organizacionales de los textos
Identifica partes de las palabras, como prefijos, sufijos y raíces
Utiliza el origen de las palabras como estrategia para comprender las influencias históricas en su significado
Selecciona un significado apropiado para una palabra de acuerdo con el contexto
Analiza las relaciones entre palabras tales como las analogías
Distingue significados denotativos y connotativos de las palabras
Estudia de manera consistente el significado de las palabras (por ejemplo, a través de los contenidos curriculares)
Monitorea la propia comprensión, releendo un segmento en voz alta o en silencio, y hace modificaciones cuando la comprensión falla.
Reformula el texto tomando notas o resumiendo
Examina otras fuentes para clarificar el significado (por ejemplo, enciclopedia, sitios web o consulta a expertos)
Usa un organizador gráfico para clarificar el significado del texto
Determina las ideas principales de un texto y cómo esas ideas se apoyan con detalles
Deriva inferencias y las sustenta con evidencia del texto y con la experiencia (por ejemplo, conclusiones o generalizaciones)
Parafrasea y resume el texto para recordar, informar u organizar las ideas
Analiza las formas en que los escritores organizan y presentan las ideas (por ejemplo, a través de cronología, comparación-contraste, causa efecto)
Discute el significado y función del punto de vista en una variedad de textos
Formula el propósito del autor y lo relaciona con detalles específicos del texto
Reconoce las técnicas persuasivas en el texto
Desarrolla preferencias personales de lectura a través de la exploración de variedad de prosa, poesía y no ficción

Formula y revisa preguntas para indagación (incluyendo, pero no limitándose a preguntas que surgen de las lecturas)
Usa lo impreso y fuentes electrónicas para localizar libros, documentos y artículos
Escoge materiales de referencia apropiados para propósitos de investigación
Organiza e interpreta información de una variedad de fuentes para tareas escolares o de la vida real
Usa múltiples fuentes para localizar información pertinente a preguntas de indagación (incluyendo, pero no limitándose a textos electrónicos, consulta a expertos, recursos impresos)
Separa la información recolectada en componentes útiles aplicando una variedad de técnicas
Sintetiza información recolectada, utilizando una matriz u otros organizadores gráficos
Distingue entre hecho y opinión
Examina textos para identificar argumentos fuertes frente a argumentos débiles
Utiliza recursos, como opinión de expertos, para evaluar la validez de la información obtenida de la indagación
Identifica y examina la influencia de los valores personales en las conclusiones que deriva un autor

Lectura: Momento 4
Determina la idea principal e identifica detalles pertinentes, métodos de desarrollo del texto y su efectividad en una variedad de tipos de materiales escritos
Determina el propósito y punto de vista del autor y sus efectos sobre el texto
Describe y evalúa preferencias personales con respecto a temas de ficción y no ficción
Localiza, reúne, analiza y evalúa información escrita con una variedad de propósitos, incluyendo proyectos de investigación, tareas de la vida real y mejoramiento personal.
Identifica mecanismos de persuasión y métodos de apelación, y su efectividad
Selecciona y usa habilidades apropiadas de estudio e investigación y herramientas de acuerdo al tipo de información que se reúne u organiza, incluyendo almanaques, publicaciones del gobierno, microfichas, fuentes de noticias y servicios de información
Analiza la validez y confiabilidad de fuentes primarias de información y usa apropiadamente esa información
Sintetiza información de múltiples fuentes para derivar conclusiones
Aplica la comprensión de que el lenguaje y la literatura son medios primarios a través de los cuales se trasmite la cultura
Cuando lee, entiende las maneras específicas en las cuales el lenguaje ha moldeado las reacciones, percepciones y creencia de las comunidades locales, nacionales y globales

Entiende las sutilezas de los mecanismos y técnicas literarios en la comprensión y creación de la comunicación
Reconoce elementos del escrito que contribuyen a alcanzar el propósito de diferentes tipos de texto
Lee y analiza críticamente elementos específicos de los medios de comunicación, en cuanto al grado en que aumentan o manipulan la información
Identifica las características que distinguen las formas literarias
Entiende por qué ciertos trabajos literarios son considerados clásicos
Identifica temas universales consistentes en la literatura de todas las culturas
Entiende las características de los principales tipos de dramaturgia
Entiende las diferentes cualidades estilísticas, temáticas y técnicas presentes en la literatura de diferentes culturas y periodos históricos
Analiza la efectividad de elementos complejos de la trama, como ambiente, eventos principales, problemas, conflictos y resoluciones.
Entiende las relaciones entre y a través de los elementos de la literatura, incluyendo personajes, trama, escenario, tono, punto de vista y tema
Analiza la poesía para identificar las figuras del lenguaje –personificación, símiles y metáforas–, y el uso del sonido, como en la rima, el ritmo, la repetición y la aliteración
Entiende el uso de imágenes y sonidos para evocar las emociones del lector en textos de ficción y no-ficción
Analiza las relaciones entre el estilo del autor, la forma literaria y el impacto pretendido en el lector
Reconoce y explica los elementos del texto que estimulan una respuesta personal: las relaciones entre la propia vida y los personajes, eventos, motivaciones y causas de los conflictos planteados
Examina diferentes tipos de literatura desde varias perspectivas críticas
Sabe que las personas responden de diferentes maneras a los textos, basadas en su conocimiento previo, el propósito de la lectura y el punto de vista

Algunos lectores pueden preguntarse la razón de incluir esta información en un libro sobre alfabetismo emergente. El principal motivo es que se comprenda, desde una perspectiva del desarrollo, la importancia de promover prácticas y escenarios de aprendizaje que sienten las bases para que la lectura pueda ser una herramienta poderosa de aprendizaje, de disfrute y de comunicación en los niños. Además, estamos convencidos de que si no visualizamos un posible todo, es muy difícil apreciar las partes.

La lectura emergente

A continuación nos vamos a concentrar en la lectura emergente. En primer lugar, vamos a presentar un modelo útil para entender los procesos y conocimientos involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura. Este modelo servirá como fundamentación de lo que se presenta en la segunda sección del siguiente apartado, que introduce los escenarios y las prácticas que han demostrado ser muy eficaces para promover la lectura emergente.

Modelo organizacional de los procesos y conocimientos relacionados con la lectura emergente

A medida que las investigaciones sobre el alfabetismo emergente avanzan, cada vez es más evidente la complejidad de esta fase del proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. El alfabetismo inicial, o prealfabetismo²⁷, como algunos autores lo denominan, abarca muchos campos del conocimiento, cada uno de ellos con su propia secuencia de desarrollo. En el caso de la lectura, es necesario considerar este proceso en sí mismo con el fin de comprender el rango de conocimientos y procesos que establece los fundamentos para el éxito de su aprendizaje, y que comienza a desarrollar un niño a edades muy tempranas.

Los conocimientos y procesos relacionados con la lectura emergente pueden definirse en términos de dominios y procesadores. Un dominio es un campo de conocimiento delimitado. Técnicamente, un dominio se define como un conjunto de representaciones con respecto a un contenido o área particular del conocimiento que comparte principios de funcionamiento (Karmiloff-Smith, 1992). Un dominio es un conjunto de representaciones que conforman un campo de conocimiento específico (la matemática, la física, el arte, la escritura, la lectura, entre otros). Asimismo, un procesador es como un programa que almacena, revisa, manipula y realiza operaciones sobre determinado tipo de conocimiento. Es decir, el procesador involucra los principios de funcionamiento o de procesamiento de la información propia de cada dominio.

Adams (1999) ofrece un modelo comprensivo que sirve como punto de partida, ya que involucra los dominios del desarrollo del alfabetismo inicial y los procesadores que se encargan de procesar la información propia de cada dominio. Esta propuesta incluye cuatro componentes, cada uno de ellos relacionado con procesamientos de diferente tipo de información: a)

²⁷ Prealfabetismo, entendido como una de las fases inherente y necesaria para alcanzar el alfabetismo convencional.

procesador ortográfico; b) procesador fonológico; c) procesador de significados; y d) procesador de contexto.

El *procesador ortográfico* tiene como entrada de información las letras y contiene las unidades de reconocimiento de cada letra y las asociaciones entre ellas. Con el tiempo, estos vínculos permiten que el *input* o señal de entrada conste de secuencias de letras que serán procesadas de manera simultánea.

El *procesador fonológico* permite la traducción fonológica²⁸ de lo impreso. Esta operación requiere cierto conocimiento consciente de los fonemas que componen las palabras. La traducción fonológica involucra la conversión de la combinación de letras en secuencias de sonido. Estos dos procesadores describen comportamientos que se enfatizan en los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lectura inicial, centrados en los enfoques que han sido llamados *bottom-up*²⁹ –de abajo hacia arriba o proceso ascendente.

El *procesador de significado* es el encargado de los significados de las palabras y de los usos y funciones de esas palabras en situaciones reales. Consta del vocabulario adquirido a partir del aprendizaje en los diferentes contextos de socialización en los que los niños han estado inmersos. Por último, el *procesador de contexto* está encargado de construir una interpretación coherente del texto a partir de diferentes fuentes de información: perceptual –física–, sociocultural, cognoscitiva, lingüística, paralingüística, no lingüística, emocional, entre otras. Estos dos enfoques para el aprendizaje de la lectura inicial describen aspectos orientados hacia el significado, contextualmente situado; se conocen con el nombre de *top-down* –de arriba hacia abajo o proceso descendente³⁰.

En lectores expertos, estos procesos operan de forma paralela y altamente interactiva. Todos los procesadores funcionan de manera coordinada, se complementan entre ellos y, en caso necesario, compensan cualquier vulnerabilidad o debilidad que alguno presente. Desde esta perspectiva, ningún procesador es más importante que otro. Por ejemplo, aunque el

²⁸ Una traducción fonológica de lo impreso es la habilidad de tener presentes los sonidos del habla y sus marcas equivalentes en la escritura.

²⁹ De acuerdo con las teorías *bottom-up*, leer es traducir elementos impresos. Por tanto, esta teoría se basa en el procesamiento fonémico, en lo perceptual de bajo nivel y su influencia en el funcionamiento cognoscitivo de alto nivel o de razonamiento sobre la totalidad de un texto. El conocimiento de ambos rasgos perceptuales en las letras y la correspondencia fonema-grafema ayudan al reconocimiento y decodificación de las palabras.

³⁰ Las perspectivas *top-down*, o *resolución de problemas*, enfatizan en la influencia de las tareas sobre el material mayor y más complejo de los conceptos, las inferencias y los niveles de significado de un texto, sobre el procesamiento de información de bajo orden –el reconocimiento de caracteres y sonidos a partir del significado de una palabra dada, o el reconocimiento de palabras y formas típicas de la escritura a partir de la lectura de cuentos completos–. Basado en su conocimiento, en su contenido y en las estructuras sintácticas empleadas el lector genera hipótesis acerca del material escrito. Una muestra de la lectura confirma o no esas hipótesis.

procesador ortográfico puede ser visto como el ancla del sistema, no es más importante que los otros tres. De hecho, si se mira de manera aislada, la decodificación no es útil –en ausencia de la comprensión, o viceversa, no sería posible la comprensión sin la posibilidad de decodificación.

En los niños que desarrollan procesos de lectura emergente sería imposible, o extraño, que estos procesadores funcionaran, desde el principio, de manera integrada. Si todos los procesadores estuvieran integrados desde el comienzo, instantáneamente los niños serían lectores expertos o fluidos y no requerirían varios años para lograr convertirse en lectores competentes. Es más, se podría ver el proceso de llegar a ser lectores competentes como aquel en el cual, de manera progresiva, se integran cada vez más estrechamente los procesadores y, por tanto, las habilidades involucradas en la lectura.

Con el propósito de organizar los dominios de conocimiento propios de la lectura emergente, Van Kleeck (1998) propone extender el modelo de Adams a etapas muy tempranas del desarrollo del alfabetismo e identifica las subhabilidades relacionadas con cada procesador (figura 2).

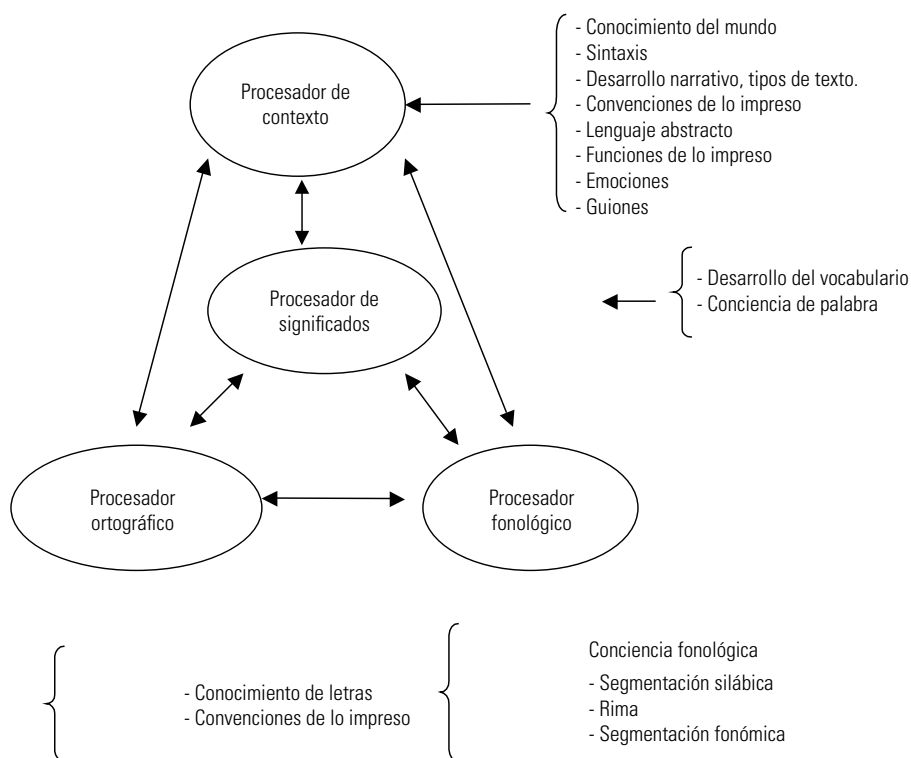


Figura 2. Modelo de dominios del desarrollo del alfabetismo temprano basado en el modelo de lectura de Adams (1990), Van Kleeck, (1998).

Van Kleeck (1998) señala que este modelo puede servir como un marco organizacional para analizar las relaciones que pueden existir entre las experiencias de alfabetismo, las habilidades relacionadas con la lectura emergente y los logros posteriores en la lectura. Además, este modelo es muy útil para introducir los escenarios y las prácticas sociales que promueven el aprendizaje de la lectura emergente.

En la actualidad se reconoce ampliamente que los fundamentos del alfabetismo empiezan a construirse antes de que los niños ingresen al sistema educativo. Los menores ya han aprendido mucho acerca de la forma, el contenido y la función del lenguaje escrito y han empezado a desarrollar actitudes hacia el alfabetismo (Clay, 1979; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst y Lonigan, 1998). En mayor o menor grado, han estado expuestos a una variedad de manifestaciones de lo impreso y han estado involucrados en prácticas que favorecen el alfabetismo emergente en diferentes contextos; en algunos casos, ambientes que incluyen la literatura en todas sus formas. Además, los niños han desarrollado el lenguaje oral, base del escrito, a partir de múltiples intercambios comunicativos en los que han estado inmersos desde el momento de su nacimiento.

Una inspección amplia de la literatura conceptual e investigativa muestra que existe una serie de prácticas evolutivamente apropiadas³¹, que favorecen el desarrollo de los fundamentos del alfabetismo y reducen la posibilidad de que los niños y las niñas presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura cuando ingresen al primer grado de educación básica. Estos escenarios y prácticas para niños en edad preescolar, en mayor o menor grado tienen que ver con los procesadores mencionados arriba. Es decir, alimentan los procesos y conocimientos inherentes al aprendizaje inicial de la lectura. Sin que se pueda establecer un límite preciso, se pueden organizar en tres grupos.

En primer lugar, las prácticas o escenarios que promueven el desarrollo de los procesos y conocimientos relacionados con el procesador de contexto y el de significado: la lectura compartida o lectura dialógica, el crecimiento o aprendizaje de vocabulario nuevo y los ambientes impresos en el aula de educación inicial. En segundo lugar, las prácticas o escenarios que promueven los procesos y conocimientos relacionados con los procesadores alfabéticos y ortográficos: conocimiento del nombre y del sonido de las letras y conciencia fonológica. En tercer lugar, las condiciones ambientales y psicológicas indispensables para el alfabetismo emergente: el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los niños y los adultos

³¹ Prácticas adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.

significativos que los cuidan y el desarrollo de las actividades alfabéticas en grupos pequeños, con el fin de dar mayor participación activa a los niños que pueden tener problemas en su acercamiento inicial al lenguaje escrito. A continuación vamos a introducir cada una de estas prácticas y de estos escenarios, que serán estudiados más extensamente en los capítulos restantes de este libro.

Lectura compartida o lectura dialógica

Después de casi tres décadas de investigación, cada vez es más evidente que muchas de las habilidades fomentadas al compartir cuentos con los niños facilitan el desarrollo posterior del alfabetismo (Van Kleeck, 2003). Entre los investigadores existen pocos desacuerdos acerca de la importancia de esta actividad en el desarrollo general del lenguaje y del alfabetismo (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Whitehurts y Arnold, 1994). Así mismo, la lectura compartida de cuentos está relacionada con el incremento de habilidades del lenguaje abstracto en niños de edad preescolar (Van Kleeck, Gillam y Hamilton, 1997) y con el aumento del vocabulario (Wells, 1981; Elley, 1989; Senechal, 1995; Van Kleeck, 2003).

Las intervenciones dirigidas a incrementar la forma y la cantidad de lectura de libros con los niños, tanto en el hogar como en la escuela, han tenido un amplio éxito, por un lado, para aumentar el vocabulario de niños preescolares de alto riesgo o que presentan retrasos en el desarrollo del lenguaje (Whitehurts *et al.*, 1994); (Van Kleeck y Vander, 2003; Bus y Van Ijzendoorn, 1997) y, por el otro, para aumentar la sensibilidad de los niños hacia la estructura de una historia (Morrow, 1984; Cullinan, 1992). Más adelante, cuando empieza la instrucción formal de la lectura, un gran porcentaje de lo que los niños leen está relacionado con la estructura de la historia. En consecuencia, tener experiencias que promuevan la lectura y la interacción alrededor de los cuentos proporciona a los niños conocimiento y habilidades necesarios para tener éxito en el aprendizaje de la lectura.

El aumento o aprendizaje de vocabulario nuevo

Uno de los fundamentos cognoscitivos en los que se basa la decodificación temprana es el conocimiento semántico. Los lectores jóvenes deben ser capaces de vincular las letras y los sonidos de una palabra con una representación semántica existente. Hemos tenido la experiencia de observar jóvenes lectores que decodifican una palabra dada de manera perfecta, pero fallan al momento de saber qué significa. Cuando el niño logra ubicar

o recuperar una representación semántica de lo que decodifica, tiene una retroalimentación que le permite experimentar que ha leído correctamente (Whitehurts y Lonigan, 2001); por tanto, en el niño que no conoce el significado de una palabra dada, se afectan tanto la decodificación como la comprensión (Stahl, 1999). Los jóvenes lectores decodifican las palabras más complejas en significado con menor precisión y más lentamente que las palabras cuyos significados les son familiares (Schwanenflugel y Akin, 1994; Schwanenflugel y Noyes, 1996; McFalls y Schwanenflugel, 1996). Por consiguiente, una de las maneras de promover el éxito en la lectura temprana es asegurar que el niño tenga el vocabulario que le permita enfrentar las demandas de la tarea de lectura.

Una manera de que el niño adquiera nuevo vocabulario es la lectura de cuentos en el salón de clase (Elley, 1989); (Van Kleeck *et al.*, 2003). La simple repetición de la palabra en contextos de uso apropiado parece incrementar la probabilidad de que el niño la aprenda (Elley, 1989; Robbins y Ehri, 1994; Wasik y Bond, 2001). Es más, introducir nuevas palabras antes y durante la lectura de libros es muy efectivo para promover el desarrollo del vocabulario. Se ha comprobado que formular preguntas abiertas-cerradas durante la lectura de cuentos promueve, de manera significativa, el desarrollo del vocabulario en preescolares (Bus y cols, 1995); (Wasik *et al.*, 2001). Los profesores de preescolar que formulan preguntas abiertas-cerradas a medida que leen la historia incentivan un desarrollo más rápido del vocabulario comparados con los profesores que leen de manera didáctica o dramática (Dickinson y Smith, 1994). Este estilo altamente interactivo ha sido llamado estilo co-constructivo (Dickinson *et al.*, 1994) o dialógico.

El estilo co-constructivo parece tener muchos beneficios lingüísticos para los preescolares. Sin embargo, a los profesores se les dificulta implementarlo en el aula o lo hacen de manera limitada (Lonigan y Whitehurts, 1998). La razón no es muy clara. Culturalmente, algunos adultos prefieren leer de corrido de tal forma que no se interrumpa el fluido de la historia (Dickinson y Smith, 1994; Heath, 1983). Quizá, cuando los maestros formulan este tipo de preguntas a niños preescolares que presentan bajos desempeños en el lenguaje, no encuentran mucho eco en los menores y esto los *desmotiva* a continuar utilizando el estilo co-constructivo.

Se ha señalado que la dificultad de los profesores para utilizar un estilo co-constructivo puede radicar en el tipo de texto que utilizan. Es tradicional que los docentes de preescolar privilegian los libros de cuentos; si utilizaran textos expositivos, quizá que se les facilitaría más mantener este estilo. Pellegrini, Perlmuter, Galda y Brody (1990) encontraron que los textos expositivos promueven una mayor participación conjunta. Wasik y

Bond (2001), en una investigación de intervención de vocabulario, utilizaron libros con funciones expositivas y reportaron acuerdos importantes con los profesores. Tal vez el estilo co-constructivo de lectura interactiva sea una norma cultural para los textos expositivos.

Sin embargo, existe controversia con relación al uso de textos expositivos con niños preescolares y a veces se aprecia que tales libros son poco frecuentes en la instrucción temprana de la lectura. Algunos postulan que los niños de cuatro años prefieren los cuentos y argumentan razones evolutivas. Sin embargo, hay evidencia de que los preescolares pueden aprender vocabulario de textos expositivos (Duke y Kays, 1998). Es más, la lectura de tales textos puede suministrar a los menores fundamentos estilísticos que contribuyen a aligerar las dificultades que ellos pueden encontrar cuando, en etapas posteriores, se enfrenten a este tipo de textos (Caswell y Duke, 1998).

Ambiente impreso

Se ha demostrado que modificar el salón de clase para crear aulas ambientalmente ricas en alfabetismo es un factor que enriquece o facilita el aprendizaje de la lectura. Una de las razones es que este tipo de transformaciones en el aula tiene influencia en la manera en que los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Davidson, 1996). Como señala Goodman (1998), “(...) lo que se pretende es que la clase sea toda un ambiente letrado en el cual se encuentre en todas partes, lenguaje significativo, relevante y funcional” (p. 63). Los niños aprenden el lenguaje escrito cuando vivencian sus usos en contextos significativos; es decir, cuando participan en eventos auténticos de lectura. Al igual que con el lenguaje oral, los niños aprenden que el lenguaje escrito es un medio para obtener información, expresar sus necesidades, anunciar eventos, comunicarse con otros (Schickedanz, 1999; Linuesa y Domínguez, 1999; Goodman, 1998); Flórez y Cuervo, 1998). Algunas de las modificaciones sugeridas para el salón de clase incluyen: a) tiempo y espacio para apoyar el juego simbólico; b) abundancia de material impreso en el aula (por ejemplo, rótulos, señales, mapas, menús, direcciones, carteleras, tableros informativos); c) libros para muchos usos; d) elementos y espacios para que los niños creen sus propios materiales impresos; e) materiales para crear e interpretar representaciones simbólicas (por ejemplo, una flecha que indique dónde se pueden localizar ciertos objetos dentro del salón de clase); y f) la promoción de conversaciones y juegos con las palabras.

El ambiente impreso también incorpora el hogar. Desde la perspectiva del alfabetismo emergente, el compromiso familiar juega un papel impor-

tante. Los padres suministran ambientes que apoyan el alfabetismo a través de la lectura compartida de libros y de la creación, o el aprovechamiento, de situaciones que involucran a los niños en actividades relacionadas con la lectura y la escritura (Whitehurts *et al.*, 1998). Por ejemplo, la investigación sobre la lectura compartida de libros sugiere que tanto la frecuencia de la lectura de libros, como la calidad de las interacciones que ocurren alrededor de ella, juegan papeles importantes en el alfabetismo emergente (Bus *et al.*, 1995; Bus, 1994; Whitehurts *et al.*, 1994; Van Kleeck *et al.*, 2003; Wade *et al.*, 2003).

Los padres pueden promover el alfabetismo de los niños de muchas maneras: asistiendo a librerías y bibliotecas, compartiendo y conversando sobre programas educativos de televisión (Senechal, LeFevre y Hudson, 1996), sosteniendo conversaciones centradas en actividades familiares que ocurren naturalmente (Dickinson y De Temple, 1998) y enseñando de manera explícita habilidades relacionadas con el alfabetismo (Ready*Set*Read, 1998). En este sentido, promover el compromiso familiar en el desarrollo alfabético de los niños debe ser una meta de cualquier profesor de preescolar.

Conocimiento ortográfico

De manera general, el conocimiento ortográfico incorpora el conocimiento de las letras. Muchos autores han señalado que este conocimiento puede predecir los logros de los niños en la lectura temprana (Bond y Dykstra, 1967; Johnston, 1998; Lonigan y Burgess, 2000). Estos últimos coinciden en reconocer que el conocimiento de las letras forma una base conceptual que apoya la instrucción en conciencia fonémica (Ball y Blachman, 1988; Ball y Blachman, 1991; Bryant y Bradley, 1985).

Al iniciar el preescolar los niños ya poseen, en mayor o menor grado, algún conocimiento sobre las letras. Treiman y Richmond-Welty (1997) encontraron que un grupo de niños de cinco años, de clase media, podía nombrar el 87% de las letras y conocían alrededor del 52% de los sonidos correspondientes para cada una de ellas. En otro estudio, llevado a cabo por Lonigan y Burgess (2000), se reporta que niños de cuatro años, de clase media y alta, pudieron nombrar el 56% de las letras y el 26% de sus sonidos. En contraste, en un estudio realizado por Smith y Dixon (1995), en el que participaron niños que viven en condiciones de pobreza, se observó que los menores conocían menos del 20% del nombre de las letras y ningún sonido. Parece que cualquier práctica que incentive a los niños a jugar con las letras favorece el aprendizaje de la lectura. Para el aprendizaje de la lectura, jugar con las letras –nombre, sonido, mayúsculas, minúscu-

las— equivale a jugar con los sonidos del habla para el desarrollo de la lengua oral. Parece que el conocimiento de las letras facilita la decodificación y permite que los niños se concentren más en la comprensión del texto.

Conciencia fonológica

Las unidades de habla que componen el sistema de sonidos de una lengua se llaman fonemas. Durante el acto de lectura, los lectores traducen las letras del sistema escrito en fonemas. La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido como sílabas, fonemas y rimas (Blachman, 1991; Treiman y Zukowski, 1991).

La conciencia fonológica tiene un carácter emergente o evolutivo. Por ejemplo, se ha observado que hacia la edad de cuatro años muchos niños ya pueden identificar palabras que contienen sílabas comunes o rimas (Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Lonigan y Burgess, 2000), o que un porcentaje razonable de niños de esta misma edad puede realizar juegos de aliteración—cambiar la vocal acentuada de una palabra por otra vocal para encontrar una palabra que rime, etc. (Van Kleeck, 1994); MacLean, Bryant, y Bradley, 1987).

Algunos autores coinciden en reconocer que estas habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen algún valor predictivo para las habilidades posteriores de decodificación en la lectura (Bryant y MacLean, 1990; Linuesa y Domínguez, 1999); (Lonigan y Burgess, 2000). Aunque aún se presenta alguna controversia, existe evidencia práctica e investigativa que sugiere que la conciencia fonológica debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar. También se ha encontrado que la conciencia fonológica puede ser promovida a través de diversas prácticas en el aula de clase y que esta estimulación tiene impactos importantes en la lectura. Por ejemplo, Byrne y Fielding-Barnsley (1991,1993) desarrollaron, con un grupo experimental, un programa de trabajo con el sonido inicial de las palabras, con rimas y sonido de las letras, y encontraron beneficios a largo plazo del entrenamiento sobre las medidas obtenidas en el grupo control. Sin embargo, este mismo programa desarrollado por maestros en el salón de clase fue menos exitoso (Byrne y Fielding-Barnsley, 1995); (Whitehurts y Arnold, 1994). Una posible interpretación de este hallazgo es que, por muchas circunstancias del ambiente escolar y del aula de clase, los profesores no pudieron replicar el programa de manera fiel (Whitehurts y Lonigan, 1998). Otros estudios han encontrado beneficios preventivos, a corto y largo plazos, en la preparación a los niños en conciencia fonológica (Lundberg y Frost, 1988; Ball y Blachman, 1991; Blachman y Ball, 1994); Foorman y Francis, 1997).

Fortalecimiento de vínculos afectivos o emocionales

En un número importante de investigaciones se ha demostrado que tanto la frecuencia como la calidad de la lectura compartida de libros en el hogar está asociada a la calidad de las relaciones entre padres e hijos (Wade y Moore, 1993; Bus, 1994; Bus y Van Ijzendoorn, 1988; Bus y Bleskey, 1997; Wade y Moore, 1998). Todos estos investigadores coinciden en señalar que los niños inseguros, con relaciones menos óptimas con sus padres, son menos capaces de dominar nuevas habilidades de alfabetismo, pues el confrontarse con un nuevo fenómeno, como el del lenguaje escrito, puede evocar en ellos sentimientos de ansiedad e inseguridad que interfieren el aprendizaje. Por el contrario, los niños que tienen relaciones armoniosas y seguras con sus padres tienen más éxito para dominar nuevas habilidades. Se ha visto que estas díadas padres-hijo se “enganchan” con mayor frecuencia en experiencias positivas de lectura compartida de libros, en las cuales los padres son más sensibles y se muestran más interesados (Wade y Moore, 2003; Bus, 1994; Bus y Van Ijzendoorn, 1992).

Tanto los profesores como los padres pueden servir como figuras de apego o de identificación para los niños pequeños (Howes y Hamilton, 1992; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, 1997). Pianta (1997) argumenta que las relaciones profesor-alumno ayudan a conformar la infraestructura evolutiva sobre la que se construyen las experiencias escolares y que el concepto de prácticas pedagógicas evolutivamente apropiadas depende, de manera importante, de la calidad de esta relación.

Los niños que establecen relaciones más positivas con sus maestros tienden a mostrar mejores ajustes a las demandas de la escolaridad formal y a las habilidades académicas más competentes (Birch y Ladd, 1997; Pianta y Steinberg, 1995), incluyendo los desempeños en lectura. Los menores con vínculos positivos con sus profesores pueden sentirse más cómodos para explorar los retos del ambiente académico y pueden acceder, de manera más natural, al apoyo del maestro cuando sea necesario. Los maestros que se caracterizan por establecer relaciones positivas con los menores son más sensibles y están más comprometidos frente a las necesidades de los niños (Pianta, 1997).

Los niños que experimentan relaciones auténticas con sus profesores se involucran en intercambios verbales más elaborados y sostenidos con ellos. (Howes y Hamilton, 1992). Además, estos niños tienen la posibilidad de mostrar mejores habilidades de lenguaje. En consecuencia, para promover unas prácticas pedagógicas sensibles y comprometidas, es necesario centrarse tanto en la orientación de las relaciones como en las prácticas didácticas aisladas.

Intervención en el aula en grupos pequeños

Los niños que experimentan retrasos en el desarrollo de la comunicación, del habla y del lenguaje antes de entrar en la escuela pueden tener dificultades para utilizar el lenguaje para aprender (Tod y Blamires, 1999). Como señala Cuervo, (1999).

Un número importante de deficiencias y discapacidades de comunicación son por naturaleza evolutivas, es decir se manifiestan desde muy temprano en los procesos de desarrollo infantil, por ejemplo, las pérdidas auditivas, las dificultades para comprender y expresar verbalmente, dificultades para pronunciar los sonidos, los desórdenes afectivo-emocionales, las alteraciones en el comportamiento social o los problemas específicos para aprender a leer, escribir o realizar operaciones matemáticas (p. 53).

Por ello, si estas condiciones no se identifican lo más temprano posible y no se toman las medidas necesarias, pueden interferir el desarrollo psicológico, social y académico de los menores, al grado de ocasionar altos niveles de repetición o fracaso escolar, ya sea por deserción o porque las instituciones educativas terminan excluyéndolos por bajo rendimiento.

En los países avanzados en materia educativa, la prevención e identificación temprana de condiciones que interfieren el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños es una preocupación permanente. Un ejemplo, rastreado en la literatura internacional, reporta la importancia de implementar programas de prevención en niños preescolares durante las etapas tempranas del desarrollo. Por ejemplo, en Estados Unidos, la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA) ha realizado actividades importantes para consolidar procedimientos de tamizaje para habla y lenguaje en niños y niñas de preescolar³².

En América Latina, Evelyn Brachetti (1998) planteó un Programa de Detección y Estimulación Temprana –PDE– mediante el cual se ubicaron áreas con déficit en niños de preescolar, antes de que se convirtieran en desórdenes más serios. Esta experiencia evidenció que muchos niños con necesidades especiales no reciben toda la ayuda terapéutica por: 1) falta de aceptación y sensibilización de los padres frente a las causas reales de esas dificultades y 2) dificultad de las familias para enfrentar los altos costos económicos y personales que genera una necesidad especial.

³² De acuerdo con los reglamentos estipulados en los actos educativos para individuos con discapacidades comunicativas (IDEA, 1997), la identificación temprana de niños con desórdenes comunicativos es prioritaria antes de entrar en la escuela. Esto reduce el alto índice de remisiones a otros servicios profesionales, conduce a la evaluación y diagnóstico fonoaudiológico del déficit comunicativo y, en los casos requeridos, a la evaluación multidisciplinaria de aspectos que interfieren su desempeño comunicativo.

Las acciones realizadas en la clínica Las Condes, de Chile (2000), mostraron que más de 10% de los niños tiene algún tipo de problema, el cual se puede mejorar si se detecta a tiempo. Por esta razón, la clínica creó un programa para la prevención y atención integral de los niños que presentan problemas de desarrollo específicos de aprendizaje³³. Es importante tener en cuenta que si en la escuela o en la casa se identifican oportunamente dificultades en el niño, podrían emprenderse las acciones necesarias para superarlas. Por el contrario, si se trata de ocultarlas, se constituirán en dificultades mayores que truncarán su desarrollo comunicativo, escolar y emocional.

Las investigaciones mencionadas hasta el momento confirman que los primeros años de vida constituyen el periodo adecuado para asegurar que el niño reciba la estimulación necesaria y para detectar posibles fallas en algún aspecto del desarrollo. En especial, el hallazgo de deficiencias comunicativas y su rápida estimulación ocurre entre los tres y los seis años. En este intervalo se manifiestan las funciones condicionantes del aprendizaje y el aumento de las conexiones sinápticas, entre otras; además, el niño y la niña viven un cambio trascendental en su vida: el ingreso a la escolaridad.

Los capítulos que siguen se van a detener en cada una de las condiciones, prácticas o escenarios que promueven los aprendizajes relacionados con la lectura emergente. Los capítulos dos, tres y cuatro desarrollan los temas relacionados con la lectura compartida o dialógica, el aprendizaje del vocabulario nuevo y los ambientes impresos. Los capítulos cinco y seis tienen que ver con el conocimiento ortográfico y la conciencia fonológica. En los capítulos siete y ocho se exponen los aspectos vinculados a los factores transversales: fortalecimiento de vínculos afectivos o emocionales e intervención en el aula en grupos pequeños.

³³ En respuesta a las necesidades de los niños, la clínica Las Condes cuenta con un equipo multidisciplinario que realiza: 1) entrevista a padres, 2) evaluación integral y 3) emite un diagnóstico, diseña un plan de tratamiento y toma las decisiones de acuerdo con las necesidades encontradas en cada caso.

CAPÍTULO II

LA LECTURA COMPARTIDA O LECTURA DIALÓGICA

Introducción

La lectura compartida o lectura dialógica es una de las prácticas sociales más importantes durante la primera infancia de los niños. Se puede definir como una lectura en voz alta en la que una persona lee a otras personas y promueve su participación formulando, antes, durante y después de la lectura, interrogantes o comentarios sobre el texto. En la lectura compartida, los comentarios y las preguntas versan sobre el contenido del texto, sobre las posibilidades e inferencias acerca de lo leído y sobre la relación entre los temas tratados y las experiencias personales (Koskien y cols., 2000; Sénéchal y cols., 1996; Wasik y Bond, 2001). En esta lectura se establece un campo de atención compartido entre la persona que lee en voz alta y dirige la actividad (en nuestro caso, por lo general es el educador inicial o un adulto cercano al niño) y las personas que escuchan, intervienen y participan de la narración leída (que en el caso del alfabetismo inicial son los niños preescolares). La conversación generada durante un acto genuino de lectura compartida está rodeada de un ambiente emocional positivo. Se caracteriza por la emergencia de un diálogo que incrementa el vínculo afectivo y promueve el aprendizaje significativo.

La lectura compartida es el evento de alfabetización inicial más organizado, una importante fuente de conocimientos para los niños. En ella aprenden más acerca de los elementos en el mundo y acerca de las propiedades del lenguaje (Cabrejo-Parra, 2003). También les proporciona información sobre la forma típica del lenguaje en distintas clases de textos: cuentos, libros informativos, entre otros. Los niños que crecen en culturas alfabetizadas, desde que nacen hasta el inicio de la educación formal, acumulan conocimiento sobre letras, palabras y libros. La cantidad

de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante este periodo depende de qué tan expuestos estén a objetos y eventos de alfabetización³⁴, en relación con sus conocimientos e intereses propios. En la consolidación del conocimiento alfabético, los objetos no son tan importantes como los eventos en los cuales participan los niños. De este modo, el conocimiento alfabético de los niños durante este periodo puede variar bastante (Kamhi y Catts, 1999).

Es común que surjan preguntas abiertas en la lectura conjunta. Ante este tipo de preguntas los niños responden con base en sus conocimientos y en la información disponible en su entorno. Esta actividad es crucial para las actitudes y los futuros desempeños de los niños frente al proceso de escolarización. Las sesiones de lectura conjunta, realizadas continuamente, aumentan la motivación por el aprendizaje de la lectura y por el dominio del conocimiento alfabético. Esta práctica social promueve ante todo las capacidades relacionadas con la comprensión de lectura, y en ocasiones lleva a que padres y cuidadores se interesen por adquirir materiales de lectura para los pequeños (Evans y otros, 2000; Sastrías, 1990).

A medida que los niños crecen, formulan preguntas sobre los textos que se les leen, con el fin de encontrar sentido. Las respuestas a sus interrogantes son una fuente clave para el desarrollo del conocimiento conceptual y de las habilidades de razonamiento durante la etapa preescolar. Con el paso del tiempo se espera que los niños jueguen un papel más activo en la lectura de libros. Una de las formas en las cuales manifiestan dicha habilidad es en la respuesta a los interrogantes conocidos como “preguntas tipo cuestionario”. Se encontró, por ejemplo, que hay tres clases de información sobre las cuales los niños aprenden a hablar durante las rutinas de lectura: 1. Explicaciones a los *qué*. 2. Explicaciones a los *porqué*. 3. Explicaciones a las *preguntas de tipo afectivo*. Otra fuente importante son los mismos libros, los cuales se vuelven más sofisticados y complejos a medida que crecen los niños.

La lectura conjunta de libros no solo tiene un impacto en las habilidades conceptuales y de razonamiento de los niños, sino que también los expone a los elementos específicos de lo impreso y de las convenciones en el uso de los libros. En algunos contextos ricos en alfabetismo, mirar libros es una actividad compartida con los niños desde que son bebés. Estos pe-

³⁴ Los objetos de alfabetización son los instrumentos típicos de lectura a los cuales acceden los niños: avisos, recibos, cupones, lápices, papeles, etc. Los eventos de alfabetización son prácticas más o menos sistemáticas en las cuales se introduce a los niños en la lengua escrita: lectura de cuentos, juegos con sonidos de canciones o las letras presentes en avisos del entorno. Los objetos y los eventos de alfabetización entran en contacto con el conocimiento y las habilidades que el niño ya posee sobre el alfabetismo, sobre el lenguaje y sobre los signos, para desarrollar un nuevo conocimiento sobre la escritura (Kamhi y Catts, 1999).

queños aprenden temprano que los libros son elementos importantes en el mundo adulto. También aprenden que los libros, como objetos, tienen una organización y una distribución propias: el orden de paso de las páginas, la manera de asirlos, el tipo de ilustraciones, el contenido que suelen tener, entre muchos otros elementos (Butler, 1980; Beuchart, 1988; Wade y Moore, 1998; Cabrejo-Parra, 2003; Karrass y otros, 2003).

La lectura compartida es una de las actividades que fortalece vínculos afectivos entre los niños, y entre los niños y el educador inicial. También fortalece el vínculo con los padres al realizarse en el hogar. Cuando esta práctica se hace habitual con niños pequeños, estos desarrollan con mayor rapidez la concentración y la dedicación por más tiempo a actividades guiadas por el adulto (Wade y Moore, 1998). La destreza desarrollada por los niños en sesiones de lectura compartida les da mayor seguridad para afrontar la enseñanza formal de la lectura y la escritura. La lectura compartida disminuye los temores ante la novedad, porque la lectura se ha convertido ya en una actividad conocida. La lectura conjunta también introduce al niño en las reglas propias de la interacción con pares y en el respeto de turnos en la conversación.

El aprendizaje de la lectura va más allá de las aulas escolares y afecta las actividades sociales que demandan los distintos tipos de lectura. Durante los últimos veinte años se ha demostrado que la responsabilidad del desarrollo de la lectura no es solamente del profesor y los métodos instructivos que este utiliza. Las diversas investigaciones han reconocido la importancia de los padres de familia y las vivencias previas a la escolarización, ya que estos tienen gran influencia en el desempeño de los futuros lectores. La realización de la lectura conjunta tanto en el hogar como en la escuela, favorece las relaciones entre cuidador y niño, promueve la iniciativa y el gusto de los niños por actividades alfabéticas, mejora la concentración y la atención durante estas actividades, y facilita el aprendizaje de habilidades de conversación (Evans y otros, 2000; Koskien y otros, 2000; Wasik y Bond, 2001).

Los niños que crecen en entornos que favorecen el alfabetismo en el preescolar, a los cuatro años ya distinguen diversos caracteres, preguntan sobre el contenido del libro y pueden explicar relaciones causales en las narraciones. Es frecuente que estos niños ya sepan leer y escribir antes de ingresar a la escuela primaria (Garrido, 2002). Sin embargo, existen otros niños que han tenido menos oportunidades de exploración temprana de materiales alfabéticos. La falta de actividades lectoras significativas y de experiencias de lectura conjunta los pone en desventaja frente al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La lectura conjunta da a los niños instrucciones implícitas acerca del lenguaje que se promueve en la escuela: un lenguaje que toma distancia del contexto inmediato para que pueda ser entendido por el mayor número de personas distintas. Esta forma de expresión permite acceder con menor dificultad al saber universal que la escuela busca transmitir (Cabrejo-Parra, 2003; Cuervo y Flórez, 2004).

Para terminar esta introducción, se recalca la importancia de practicar la lectura compartida con los niños, al menos cuatro veces a la semana. La continuidad de esta práctica influye en las siguientes capacidades y habilidades:

1. Ayuda al establecimiento de rutinas cíclicas y rituales como la hora de ir a dormir.
2. Favorece el vínculo entre el padre y los hijos. Algunas investigaciones muestran que la lectura fortalece más este vínculo que aquel entre la madre y los hijos.
3. Enriquece la motivación para aprender habilidades alfabéticas.
4. Si se lleva a cabo en el hogar, se favorecen competencias de comprensión lectora.
5. Incrementa el conocimiento explícito de los aspectos de la propia lengua.
6. En niños de 3 a 6 años aumenta, de manera crucial, el vocabulario.
7. Incrementa el vocabulario en todos los niños cuando se realiza con textos informativos o expositivos (por ejemplo, temas como el cuerpo humano, los animales salvajes) y cuando se explican las nuevas palabras antes de la lectura.¹
8. Apoya el conocimiento de situaciones típicas en el mundo y el conocimiento de la forma típica de narrar historias.
9. Promueve el desarrollo del lenguaje neutro e independiente del contexto.
10. Ayuda al incremento del vocabulario en niños con riesgo de retraso o alteraciones en el desarrollo del lenguaje.
11. Facilita el crecimiento de capacidades de pensamiento en los niños: la formación de conceptos, el conocimiento de la forma de los libros, la coordinación de puntos de vista distintos y las relaciones causa-efecto.
12. Favorece la concentración en actividades dirigidas, típicas de la instrucción escolar.
13. Favorece la concentración en un tema de conversación y la toma de turnos en la misma.
14. Promueve la adopción de reglas para una interacción amable y amistosa con otros niños y con el adulto.
15. Aumenta el acervo de conocimientos acerca de las nociones de pasado y futuro, claves para la comprensión del tiempo verbal.

Aunque la lectura conjunta no es una solución mágica para todos los problemas del alfabetismo, es la práctica más importante en la promoción del alfabetismo inicial. Acompañada de prácticas que promuevan otros conocimientos clave para el alfabetismo, como el conocimiento de las letras y de los sonidos que le corresponden, constituye uno de los predictores más importantes del desempeño posterior en la comprensión de lectura.

El modelo de las actividades de lectura compartida

Pautas a seguir

Una sesión de lectura conjunta puede seguir estas pautas:

1. Selección libre del texto por los niños.
2. Exploración previa del texto: el adulto modela la interacción con el niño y promueve su interés por medio de preguntas que indagan el significado de las ilustraciones, los conocimientos previos y las predicciones sobre el tema que trata el texto.
3. Lectura del texto por el adulto, durante la cual se interroga a los niños sobre el contenido del texto y se escuchan las intervenciones, preguntas y comentarios de los niños.
4. Cierre: se realiza una sesión de comentarios en la cual se conversa con los niños sobre el contenido del texto, se plantean otras preguntas y se responden las inquietudes surgidas antes de la lectura.

A continuación presentamos un recorrido por el proceso de la lectura compartida organizado en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Se sugieren escenas que hacen énfasis en el comportamiento del adulto que invita a los niños a leer y a conversar (Flórez y Sepúlveda, 2004).

Antes: los preparativos

Una buena estrategia para comenzar la actividad es plantear una conversación en torno al libro. En un clima amable y calmado se debe motivar al niño para que exprese lo que siente, sabe y piensa en relación con el título, las imágenes y los comentarios del adulto. Por ejemplo, si el maestro lee con los niños el libro *Caperucita Roja*, de Charles Perrault, sería bueno determinar si el relato tiene alguna relación con ellos, si visitan a su abuelita, si conocen un bosque, qué comida preparan a la abuelita. Esta

información interactúa con el contenido del texto y establece nexos entre las experiencias de los niños y el libro, facilitando la síntesis, la retención de información por los niños y su motivación por la lectura.

A medida que se desarrolla la exploración se debe motivar a los niños para que anticipen lo que va a pasar. Según las respuestas del niño, es importante ir planteando objetivos parciales para llegar al objetivo general de la actividad. Por ejemplo, usted puede preguntar: ¿qué va a pasar con Caperucita?, ¿qué va a hacer ella cuando vea al lobo?, etc.

Es usual que los niños planteen también sus propias preguntas. Es útil aprovecharlas, diciéndoles que imaginen lo que sucederá, mostrándoles ilustraciones, o dejando que digan lo que les gustaría que sucediera en la narración. El desempeño e interés de los niños durante la actividad es la guía para la información que se les proveerá.

Durante: disfrutando el recorrido

Se trata de mantener la conversación y hacerla sostenible. Mantener una conversación no es siempre fácil. El adulto que dirige la lectura debe tener en mente objetivos distintos cuando las páginas del libro empiezan a pasar y la conversación se pone cada vez mejor o peor (algunos hallazgos desaniman). En este momento de la actividad es de gran importancia mantener la atención del niño y la interacción adulto-niño alrededor del texto. A veces no se logra mantener la atención esperada en los niños; para evitar que esto suceda, el adulto lector debe variar el ritmo de lectura, hacer pausas y cambiar la entonación de su voz, ajustándola a los diferentes personajes. Puede que al leer con niños sin experiencias previas en lectura compartida no se pueda mantener su atención por mucho tiempo. En estos casos se debe incrementar la frecuencia de actividades de lectura compartida para que los niños la reconozcan como rutina. Recuerde que si la atención disminuye, también disminuye la comprensión de lo leído.

Durante el desarrollo de la lectura conjunta se propicia la nominación, descripción y opinión de los niños. Con estos elementos, el adulto puede expandir, modelar, reelaborar o ampliar lo que el niño dice, lo que piensa, su comprensión. Durante el recorrido de la lectura se promueven competencias y se incentiva el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño.

En este momento de la lectura se debe poner en práctica el esquema CAR, llamado así porque es una serie de preguntas que promueven las siguientes habilidades: C = Mostrar competencias; A = Practicar el pensamiento abstracto; y R = Relacionar con las experiencias de los niños.

Después: terminando el viaje

Al terminar la lectura es importante que las conversaciones posteriores se guíen por los objetivos planteados al iniciar la lectura del libro; se puede pedir a los niños que recuenten la historia usando las imágenes. El educador inicial debe ayudar a los niños a hacer inferencias y juicios sobre lo que leyeron, con preguntas como:

- ¿Qué te enseñó esta historia?
- ¿De qué otra manera pudo haber resuelto el problema el protagonista?
- ¿Cuál personaje te habría gustado ser? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sintió el personaje cuando algo tan extraño le sucedió?
- ¿Qué ocurrió al personaje luego de que la historia terminó?
- ¿A cuál personaje de la historia te gustaría conocer? ¿Por qué?

Resulta importante anotar que a la hora de leer libros a los niños no siempre es necesario emplear textos diferentes. A los niños les encanta escuchar la misma historia una y otra vez. La familiaridad con una historia y el contenido del libro abre las puertas a una discusión mucho más rica y compleja (Johnston, 2000; Sénéchal y otros, 1996; Wasik y Bond, 2001). Releer el mismo libro más de una vez aumenta el nivel de sofisticación de la interacción entre el lector y el niño. La preferencia que manifiesten los niños determina si se sigue con otro libro o se continúa con el mismo.

Objetivo	Preguntas de ejemplo	Habilidades promovidas
C: Mostrar competencias	Encuentra el/ la (objeto) ¿De qué color es (objeto)? ¿Dónde está (objeto)? ¿Cuál es la forma del (objeto)? ¿Qué es esto? Cuéntame algo sobre (objeto/ persona) ¿Cuál es el nombre de ...? ¿Qué más ves? ¿Qué descubriste? ¿Cómo se llama esto? ¿Qué están haciendo (nombres)? ¿Dónde esta (persona / acción)? ¿Quién dijo (frase)? ¿Quién está hablando? Y... (Persona) dijo...	Localizar Describir Rotular Completar Completar información, etc.

Objetivo	Preguntas de ejemplo	Habilidades promovidas
A: Practicar el pensamiento abstracto	¿Por qué crees que (persona) hizo (acción)? ¿Qué es lo que (personaje) estaba pensando? ¿Te recuerda a alguien? ¿Qué significa (cualquier palabra)? ¿Cuáles (objetos, personas) son iguales? ¿Qué crees que sucederá? ¿Cuáles (objetos) son diferentes? ¿Cómo crees que (persona) se sintió haciendo (acción)? ¿Dónde crees que (persona, animales) viven? ¿De qué trató el texto?	Formular predicciones Comparar Juzgar, tomar otro punto de vista, resolver problemas
R: Relacionar el contenido con las experiencias de los estudiantes.	¿Cuenta cuántos (objetos) lleva (personaje)? ¿Quién tiene (objeto) como el de (personaje)? ¿Quién (acción) como (personaje)? ¿Dónde está tu (objeto)?	Competencias
	¿Es el (personaje) parecido a ti? ¿En qué se diferencia el personaje de ti? ¿Qué harías si (acción) igual que (personaje)? ¿Qué haces cuando (acción)?	Uso del pensamiento abstracto

Es importante reconocer que independientemente de las habilidades propias del adulto que hace la lectura, este puede aprender, emplear y desarrollar nuevas estrategias interpersonales para propiciar una lectura efectiva, que cumpla con los objetivos planteados por la lectura compartida.

Lectura compartida en relación con el número de niños

La lectura se puede hacer tanto en grupos grandes como en grupos pequeños. La mayoría de las veces los educadores iniciales leen a todo el grupo de niños, debido a la imposibilidad física de hacerlo en grupos reducidos. Sin embargo, la lectura en grupos grandes tiene inconvenientes, puesto que es muy difícil involucrarse en conversaciones con niños que tienen diferentes habilidades lingüísticas y experiencias con la lectura de libros.

Los investigadores sugieren que la lectura se haga en grupos pequeños o, cuando se requiera, individualmente. Se ha documentado que los niños con pocas oportunidades de estar en contacto con objetos, eventos e interacciones que promueven el alfabetismo emergente, necesitan con frecuencia interacciones lingüísticas uno a uno con los adultos para aumentar sus habilidades lingüísticas. Las interacciones grupales, en algunos niños, pueden no ser suficientes en los años preescolares.

A continuación se presentan recomendaciones para leer en grupos:

Grupo grande	Grupo pequeño	Individual
1. Cinco veces a la semana 2. Lectura mañanera. 3. Organizar círculos de lectura	1. Menos de seis niños. 2. Leer tres veces a la semana. 3. Formar centros de interés.	1. Lectura uno a uno. El maestro debe buscar la oportunidad de leer con el o los niños que necesiten la lectura uno a uno.

Actividades de lectura compartida

Actividades introductorias y actividades iniciales con libros

La lectura compartida es una actividad que exige al niño dominar varias habilidades. Es posible que a los cuatro o cinco años de edad, los niños aún no dominen todas las habilidades que la lectura compartida exige. Por tanto, en las páginas siguientes se proponen actividades que pueden realizarse antes de comenzar sesiones de lectura compartida. Tales actividades tienen el objetivo de ayudar a los niños a dominar las habilidades necesarias para realizar una lectura compartida exitosa.

Le aconsejamos que ponga en práctica las actividades de las páginas siguientes solo si usted o la persona que cuida a los niños, considera que: a) los niños necesitan dominar todavía habilidades previas antes de desarrollar con ellos la lectura conjunta y b) los niños pueden dispersarse demasiado por no tener experiencias previas con este tipo de lectura.

Recuerde que los niños pueden necesitar actividades previas a la lectura compartida, que promuevan la escucha oral. Le proponemos algunos ejemplos de estas actividades:

- Contar un cuento a los niños.
- Contar una historia y hacer que los niños la cuenten de nuevo.
- Hacer preguntas sobre experiencias propias en relación con las historias contadas.
- Hacer preguntas sobre lo que podría pasar en las historias contadas.
- Realizar juegos con las palabras.

En el mismo sentido, puede practicar con los niños actividades de exploración de libros como:

- Lectura espontánea y exploración de libros con libre elección entre diversos materiales de lectura (libros, folletos, periódicos, revistas de historietas, revistas de entretenimiento, ilustraciones, enciclopedias, etc.)
- Preguntas sobre el aspecto físico de los libros.
- Observación de imágenes –ilustraciones, mapas, fotografías– con los niños.

Usted también puede desarrollar con los niños actividades que haya inventado. Tenga en cuenta que para promover habilidades de base para la lectura compartida, las prácticas deben propiciar la escucha oral y la exploración de libros. Con los niños que muestren más problemas, realice la misma actividad en grupos pequeños.

Narración oral con el adulto

Esta es una actividad en la cual usted narrará una historia de la tradición oral a los niños. Esta actividad busca que los niños se sensibilicen a los elementos típicos de las narraciones. Para llevar a cabo la actividad, haga lo siguiente:

1. Escoja un cuento completo para contar a los niños. Puede ser un cuento clásico, un mito o una leyenda tradicional de su región o una historia inventada por usted.
2. Anuncie a los niños que les va a contar una historia. Pregúnteles qué cuentos conocen y si les han contado algunos de ellos.
3. Narre el cuento a los niños. Procure cambiar su tono de voz según las acciones y los personajes que hablan.
4. Cuando termine, pregúnteles si les gustó, por qué les gustó, qué parte les gustó más. Formule otros interrogantes parecidos.

Sugerencia: si los niños se muestran entusiasmados y le piden que repita la actividad, puede hacerlo. También puede introducir otras preguntas y comentarios al final, si ve que los niños están interesados en seguir conversando sobre aquello que escucharon. Si el interés de los niños decae, finalice la actividad. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Historias con imágenes

En esta actividad usted mostrará una serie de imágenes sin texto a los niños. Las imágenes deben mostrar eventos que suceden uno tras otro. A medida

que pasen las imágenes, usted pregunta a los niños sobre lo que sucede en cada una. Esta actividad busca que los niños infieran historias de distintos momentos de una situación. Para realizar la actividad, haga lo siguiente:

1. Anuncie a los niños que van a contar un cuento entre todos.
2. Muestre a los niños una de las imágenes y dígales que van a contar el cuento de (el nombre del personaje dibujado).
3. Comience usted mismo hablando de lo que pasa entre la primera y la segunda imagen.
4. Pregúntele a uno de los niños qué pasa de la segunda a la tercera imagen; a otro pídale que narre lo que pasa entre la tercera y la cuarta, etc.
5. Pregunte al último niño qué pasó en toda la historia.
6. Pregunte a los niños si la historia les gustó, por qué, qué parte les gustó más, etc.

Sugerencia: inicialmente trate de llevar 5 o 6 imágenes, máximo, para hacer una historia corta. En la medida en que los niños hagan un relato más detallado, introduzca otras ilustraciones con más detalles. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Hablar de los libros

En esta actividad se pondrán diversos materiales de lectura al alcance de los niños para su exploración. Deje que los niños escojan libremente un material de su preferencia. Permita que cada uno de ellos explore solo el material durante algunos segundos. Luego, pregunte a cada niño qué está mirando, qué hay en el libro, si sabe qué dice en el libro y si le gustaría que lo miraran juntos. En caso afirmativo, converse con el niño sobre lo que están observando. Deje que él cuente una historia o comente el libro que miran conjuntamente. Más adelante, lea el libro junto con el niño e introduzca comentarios o preguntas y pídale que hable sobre lo que ve allí, sobre lo que piensa. Esto logrará que la actividad de lectura interactiva sea más natural y se enmarque dentro de los intereses y actividades propios del pequeño.

Es probable que al realizar esta actividad varios niños rodeen al niño con quien usted está compartiendo. Aproveche este momento para ponderar lo que el niño dice o para que otros niños también expresen sus opiniones. Procure realizar actividades con pequeños grupos conformados por aquellos niños que presenten mayores dificultades.

Otras actividades para introducir la lectura compartida

Estas actividades sirven para practicar la lectura en voz alta y otras habilidades cuando los niños ya dominan la escucha oral y tienen una mínima familiaridad con los libros. Según su criterio, puede realizarlas simultáneamente con las anteriores o en sesiones posteriores. Estas actividades familiarizan con el hecho de tener una persona que lee y otras personas que escuchan, formulan preguntas, hacen comentarios y responden a ellos. Tenga en cuenta que estas actividades son transitorias y que sirven para llegar a actividades de lectura compartida propiamente dicha, como las que exponemos más adelante.

Lectura en voz alta de textos cortos

Usted leerá en voz alta un cuento o un texto informativo muy corto para que los niños se interesen por escuchar y, eventualmente, participar en sesiones de lectura conjunta. Se sugieren los siguientes momentos:

1. Deje un montón de libros con textos de distinto tipo: narración, poesía, álbumes, libros informativos sobre el espacio, los animales, las plantas, entre otros temas.
2. Permita que los niños escojan el que quieran escuchar. Si no escogen, elija uno al azar.
3. Lea en voz alta el texto mientras dure el interés de los niños.
4. Esté atento a preguntas, comentarios o intervenciones que eventualmente hagan los niños. Respóndales o permita que otro niño lo haga.

Sugerencia: procure que los textos o libros sean cortos, con dibujos y con vocabulario conocido.

Juego de las preguntas

Realice una lectura en voz alta de un texto corto, como *De verdad que no podía*, de Gabriela Keselman. Lea el libro completo y luego plantee una tanda de preguntas. Procure que todos los niños participen con sus respuestas y comentarios. Aproveche los comentarios para formular nuevas preguntas. Realice la misma actividad procurando dar mayor participación a los niños que parecen tener mayores dificultades.

Por qué y para qué

Realice otra actividad de lectura de texto corto; puede ser el mismo de Gabriela Keselman. Lea el libro completo, pero con algunas interrupciones al cambiar las escenas. Muestre a los niños las ilustraciones de cada escena y formule preguntas como:

- ¿Y por qué él tiene miedo?
- ¿Para qué tiene puesto ese casco?
- ¿Por qué llegó a ayudarlo la mamá?
- ¿Para qué busca a su mamá?
- ¿Por qué buscan ustedes ayuda de sus mamás?

De nuevo, lleve a cabo la actividad procurando dar mayor participación a los niños que parecen tener mayores dificultades.

Actividades de lectura compartida propiamente dicha

En esta sección proponemos la lectura conjunta con textos de diferentes géneros: cuentos, poemas, textos informativos, con instrucciones. Cuando realice este tipo de actividades, tenga en cuenta el nivel de comprensión que los niños manejan: utilice primero los textos más simples y luego pase a los más complejos. Tenga también en cuenta las preferencias de ellos por algunos textos en particular y, si es necesario, lea un texto que ellos le pidan repetir.

Procure, cada vez que lleve a cabo lectura compartida, formular más preguntas a los niños. De igual manera, trate que las preguntas que les formule sean cada vez más elaboradas, así ya hayan leído el texto.

Actividad convencional de lectura compartida

En esta actividad el adulto presenta un libro o texto a los niños, habla con ellos previamente sobre éste, lo lee formulando preguntas y realiza una sesión de comentarios sobre el contenido. Esto tiene por objeto que los niños relacionen las distintas partes del texto con ayuda de sus capacidades de pensamiento y reflexión. Para el desarrollo de la actividad se sugiere, entre otras posibles, esta secuencia:

1. Deje un montón de libros para que los niños escojan el que se va a leer.

2. Muestre los dibujos del libro a los niños. Coméntelos y deje que ellos también lo hagan.
3. Pregúnteles qué creen que ocurrirá en el libro. Permita que comenten y formulen preguntas.
4. Comience la lectura en voz alta.
5. Deténgase al finalizar cada párrafo. Formule preguntas sobre la relación entre lo leído y la experiencia cotidiana de los niños; sobre lo que ellos imaginan que pasará y sobre las situaciones que se muestran en el libro.
6. Cuando finalice la lectura, pregúnteles si pasó lo que ellos habían supuesto, si les gustó, por qué, etc. Pregúnteles también si les gustaría volver a leerlo.

Sugerencia: si la actividad de lectura se desarrolla con este objetivo, puede realizarse con cuentos o con textos expositivos. Sin embargo, si se destaca en la lectura el curso de los eventos, utilice un cuento. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Lectura compartida con texto repetido

Si a los niños les ha gustado mucho un texto, vuelva a leerlo, pero introduzca preguntas cada vez más detalladas sobre el mismo. Si usted utiliza, por ejemplo, un relato como *Cuidado con los osos* de Alan Mac Donald y Gwineth Williamson, la primera vez que lo lee en voz alta, usted puede plantear preguntas según el modelo expuesto de la lectura compartida:

- ¿Quiénes eran ellos?
- ¿Por qué llegaron los osos?
- ¿Ustedes han llegado a una casa que no conocen?

La segunda vez que lo lea, ya podrá formular preguntas como:

- ¿Los osos buscaban a alguien?
- ¿A quien encontraron?
- ¿Y qué hicieron?
- ¿Por qué llegaron los osos a desordenar toda la casa?
- ¿A ellos por qué les gusta desordenar todo?
- Cuando ustedes han llegado a una casa que no conocen, ¿la desordenan toda?

Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Lectura compartida de texto narrativo sencillo

Antes de la lectura, muestre la portada del libro a los niños. El ejemplo de esta actividad es *Mi papá*, de Anthony Browne. Muestre el título del libro a los niños. Pregúnteles qué hay en la carátula. Por ejemplo, en este texto usted puede formular preguntas como:

- ¿Ustedes viven con su papá?
- ¿Y cómo son los papás?
- ¿Ustedes quieren a su papá?
- ¿Qué pasaría si su papá se fuera para siempre de la casa?
- ¿Cómo es este papá que aparece acá en el libro? ¿Se parece al de ustedes?

Estas imágenes activadas se relacionarán con el contenido del texto y permitirán establecer nexos que facilitarán la síntesis y el recuerdo. No olvide decir a los niños que van a realizar la lectura del cuento, y que van a saber cómo es el papá de la persona que escribió el cuento. Muéstreles todas las ilustraciones del libro, plantee otras preguntas y responda aquellas que los niños formulen sobre los dibujos que miran.

Durante la lectura, lea cada una de las frases y muestre a los niños la ilustración que la acompaña. Formule preguntas ante cada enunciado o ante cada grupo de tres o cuatro enunciados del cuento. Por ejemplo, donde dice *Es fantástico para el fútbol*, puede formular preguntas que relacionen el contenido con la experiencia de los niños, como:

- ¿Qué cosas hace el papá de ustedes cuando no trabaja?
- ¿A qué cosas le gusta jugar al papá de ustedes?
- ¿Ustedes juegan con su papá?

O preguntas que permiten al niño mostrar competencias, como:

- ¿De qué color es el balón con el cual juega el papá?
- ¿Dónde está jugando el papá del cuento?
- ¿Qué ropa tiene puesta?

O preguntas que promueven el pensamiento abstracto, como

- ¿Qué otros deportes se parecen al fútbol?
- ¿Qué pasaría si el señor no tuviera un balón y quisiera jugar fútbol?
- ¿Qué puede pasar si un papá no quiere a sus hijos?

Recuerde modular y cambiar la intensidad de su voz de acuerdo con lo que va leyendo. Esto logra mantener el interés de los niños durante más tiempo. Muestre también los dibujos y pregunte sobre ellos. De este modo, si hay una parte de la historia que sea misteriosa o interesante, puede hacer la voz un poco más grave y más lenta. Si hay una serie rápida de acontecimientos, puede acelerar la voz un poco. Estos cambios potencian el interés de los niños por el texto leído (Fox, 2002).

Después de la lectura, cuando acabe de leer el texto, llame a un niño para quien no sea amenazante la situación y pídale que, frente a los demás, cuente la historia con los dibujos que le va mostrando. Al pasar la página, puede preguntar *¿qué pasaba acá?* Luego, realice preguntas que retomen el contenido global del texto:

- ¿De qué hablaba el cuento?
- ¿Qué cosas hacía el papá?
- ¿El niño que contaba la historia estaba feliz con su papá o estaba triste?
- ¿Por qué le gustaba al niño hablar de su papá?
- ¿Y el papá de ustedes hace todas esas cosas?
- ¿Les gustaría que su papá hiciera esas cosas? ¿Por qué?

Si los niños se lo piden, léales otra vez el cuento. En cada ocasión varíe la lectura y las preguntas que hace sobre ella. Recuerde que este es un ejemplo de lectura con un texto más simple, y es más útil cuando los niños todavía tienen poca experiencia en actividades de lectura compartida.

Sugerencias y recomendaciones: no siempre es necesario leer un texto diferente en cada sesión. Si los niños se lo piden, léales varias veces la misma historia. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Variantes: puede continuar luego con libros informativos o expositivos y con poemas. Si usa estos últimos, puede articularlos en actividades del capítulo de conciencias fonológicas propuestas en este mismo volumen. Ejemplos de textos de diferentes géneros y grados de complejidad, son los siguientes:

- Lectura compartida del cuento Hay un oso en el cuarto oscuro, de H. Cooper.
- Lectura compartida del poema Extraña boda, tomado de la tradición popular.
- Lectura compartida del texto informativo El elefante, tomado de la Enciclopedia Infantil Mi Jardín.

- Lectura compartida del cuento *Cuidado con los osos*, de Alan Mac Donald y Gwineth Williamson.

También puede realizar la actividad centrándola en preguntas de por qué y para qué, como en el grupo de actividades expuesto en el apartado anterior. Si desea saber acerca de algunos textos para hacer actividades de lectura compartida con los niños, puede observar el apéndice primero de este libro o consultar el libro de selección de libros infantiles y juveniles de Lopera Cardona (2004).

Actividades de lectura compartida en relación con otros conocimientos alfabéticos

Estas actividades son muy útiles para enriquecer la actividad de lectura compartida cuando los niños ya dominan el formato general de las sesiones. Debemos tener en cuenta que si la actividad de lectura dialógica se realiza siempre de la misma manera, es probable que los niños que ya la dominan comiencen a aburrirse. Para darle dinamismo, se introducen actividades que coordinan la lectura compartida con otras actividades alfabéticas iniciales. Esto permite que, una vez dominadas las habilidades de lectura compartida, se pueda seguir enriqueciendo el conocimiento alfabético de los niños previo a la educación básica primaria.

Lectura conjunta mostrando objetos, acciones o cualidades relacionados con los textos leídos

Esta actividad es igual a la lectura compartida convencional: el adulto presenta un libro o texto a los niños, previamente habla con ellos sobre el tema, después lo lee formulando preguntas sobre el mismo y al final realiza una sesión de comentarios sobre lo leído. La única diferencia está en que a medida que usted lee muestra los objetos o las imágenes de acciones o cualidades que desea resaltar. Esto tiene por objeto que los niños relacionen las distintas partes del texto, y que la lectura les sirva para aprender nuevas palabras. Para el desarrollo de la actividad siga estos pasos:

1. Escoja el libro que leerá.
2. Muestre los dibujos del libro a los niños. Coméntelos y deje que ellos también lo hagan.
3. Pregúnteles qué va a pasar. Permita que especulen y que formulen preguntas.

4. Pregúnteles si saben el significado de la nueva palabra en que va a enfatizar. Dígales de qué se trata, y utilice ejemplos de la palabra en oraciones.
5. Comience la lectura en voz alta.
6. Deténgase al finalizar los párrafos. Formule preguntas acerca de los elementos que se muestran en el libro y de la palabra que usted explicó antes.
7. Cuando la palabra nueva aparezca, muéstreles el objeto o la imagen que la representa.
8. Cuando finalice la lectura, pregúnteles sobre la palabra que les mostró, si han escuchado antes ejemplos de la palabra referida, si les gustó, por qué les gustó, que les gustó más, etc. Pregúnteles también si les gustaría volver a leer el texto.

Sugerencia: esta actividad de lectura se aprovecha mucho más si se realiza con un texto informativo. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Inversiones sobre el texto con los nombres de los niños

Utilice un texto o cuento que ya hayan leído. Cambie los nombres de los personajes por el de algunos de los niños. Siga el modelo que se propone para las actividades de lectura compartida. Cada vez que haga mención del niño, obsérvelo y haga las preguntas respectivas.

Realice varias veces la misma actividad con otros nombres para que los niños identifiquen la forma de la narración, con cierta independencia de los personajes y contenidos particulares. Lleve a cabo la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

Uso de la lectura compartida para el conocimiento de letras y sistemas notacionales

Utilice el mismo modelo de lectura compartida con un texto informativo sobre las letras, los nombres de las letras y otros signos. Utilice ilustraciones grandes. Reproduzca los signos (números, letras u otros) en el tablero del salón, y permita que los niños lo hagan ante las distintas preguntas, que usted o ellos planteen. Realice la misma actividad en grupos pequeños con los niños que muestren más problemas.

En este capítulo se presentó una de las prácticas sociales promotoras del alfabetismo emergente, que, como se mencionó, favorece la comprensión de lectura. El capítulo que sigue se ocupa del aprendizaje de vocabulario, otra práctica vinculada con la comprensión.

CAPÍTULO III

**EL CRECIMIENTO DEL VOCABULARIO Y SU PAPEL EN
LAS HABILIDADES ALFABÉTICAS INICIALES****Introducción**

El aumento de vocabulario consiste en el aprendizaje de palabras cuyo significado no se conocía antes. Esta habilidad se refleja en la producción y en la comprensión de palabras nuevas. La ampliación del vocabulario es una habilidad que articula distintas áreas del conocimiento que el niño domina. En el presente capítulo se expondrán las áreas de conocimiento del niño implicadas en el aprendizaje del vocabulario, su aporte específico al desarrollo inicial de las habilidades de lectura y escritura, y algunas estrategias y actividades que han mostrado ser efectivas para aumentar el vocabulario de los niños en las aulas preescolares.

Varias investigaciones muestran que los niños aprenden rápidamente una gran cantidad de palabras. Esto es más notorio en los niños pequeños cuando comienzan a hablar. Cerca de los dieciocho meses los niños pueden llegar a aprender de nueve a diez palabras por día. Si bien el promedio de palabras aprendidas es menor en edades posteriores, los niños siguen aprendiendo una gran cantidad de palabras (Arias, 2004b; Berget, 2003; Bloom, 1999; Bloom y Kelemen, 1995; Gleitman y Gillette, 1999; Golinkoff y otros, 1995).

Fuentes para el aprendizaje de nuevas palabras

El aumento del vocabulario depende de tres áreas o fuentes de conocimiento previo en el niño: la categoría gramatical a la cual pertenecen las palabras, el tipo conceptual o concepto al que se asignan las palabras y el uso de la palabra en conversaciones (Arias, 2004, Bloom, 1999).

1. La *categoría gramatical* a la cual pertenecen las palabras. Esto implica observar si las nuevas palabras de las oraciones son sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conectores u otro tipo de palabras. Esto funciona como en los siguientes ejemplos:

María recibió la pelota de Laura.

María recibe que mañana nos vamos.

En la oración a), el verbo *recibir* tiene tres sustantivos que lo acompañan: *María* (persona que realiza la acción), *pelota* (complemento, aquello que recibe la acción) y *Laura* (referencia de pertenencia de la pelota). En oraciones de este tipo, el niño rápidamente aprende que verbos como *dar*, *recibir* o *pasar* por lo general van acompañados de una persona que realiza la acción, una persona que la recibe y un objeto del cual se habla. Por tanto, las palabras nuevas que suelen aparecer en oraciones y están acompañadas de un agente, un objeto y una persona receptora de la acción son categorizadas como verbos de dirección. En el mismo sentido, el niño también aprende con gran rapidez que estos verbos no encajan en oraciones como la del ejemplo b), que es gramaticalmente incorrecta.

Mario piensa que nos bajamos del carro.

En la oración c), el verbo *pensar* va acompañado generalmente de una frase subordinada para completar su sentido (en este caso *nos bajamos del carro*, unido a *pensar* por la palabra *que*, para indicar que esto fue lo que Mario pensó). El niño aprende que casi todos los verbos que refieren estados psicológicos de alguien (*pensar*, *creer*, *soñar*, *querer*, etc.) van acompañados de frases subordinadas. Por tanto, si el niño escucha un verbo que suele ir acompañado de oraciones subordinadas, rápidamente sabrá que puede tratarse de un verbo de estado o de referencia a estados mentales, como en la oración c) del ejemplo.

2. El tipo conceptual que se asigna a las palabras. Se refiere al tipo de elementos en el mundo (también llamados conceptos) que la palabra refiere; por ejemplo acciones, lugares, objetos, conjuntos de varios objetos, personas, estados de las personas, etc.

Los conceptos son una importante fuente para especificar mejor la definición de una nueva palabra. En general, esta fuente funciona cuando el niño puede contrastar una palabra desconocida con una conocida, cuando ambas sirven para denominar elementos que comparten algunas

características. Por ejemplo, si a un niño que no sabe qué es un plátano se le pregunta “¿qué te gusta comer más: la papa, la yuca o el plátano?”, el niño va a comenzar a saber que se habla del *plátano* como una *comida*, que además guarda una relación muy estrecha con otras como *la papa* o *la yuca*.

3. El uso de la palabra en conversaciones o como señal de algo particular para un interlocutor. El niño se acerca al significado de las palabras por medio de claves como los gestos faciales, la entonación de la voz de los interlocutores y sus señales.

En este punto es muy importante la información que el niño adquiere del acto de observar una misma situación con un adulto. Por ejemplo, si ambos miran un dibujo, el adulto tiende a decirle al niño frases como *Mira, Mateo, ¡el señor agarró el gato!* En este caso, el imperativo *mira* llama la atención sobre la situación presentada y las señales del adulto indican al niño que en el dibujo se muestra una acción.

En el mismo sentido, los niños usan como fuente de información la conversación con interlocutores. Un ejemplo de esto se da cuando un niño pequeño parece estar alejado llorando, y un adulto se acerca y le pregunta *¿por qué estás triste? Cuéntame por qué estás triste*. En ese momento puede que el niño no tenga claro qué significa *triste*, pero rápidamente puede relacionar este término con la actitud empática del adulto y con su propia sensación. De esta manera, el niño puede comenzar a tener una idea muy clara de lo que sucede a una persona cuando decimos que está triste³⁵.

El significado de las nuevas palabras escuchadas se adquiere articulando la información proveniente de las tres fuentes (o campos de conocimiento) anteriores. Estas fuentes sirven para *delimitar* los significados posibles en las nuevas palabras. Gracias a esta limitación de posibilidades, los niños no exploran una a una todas las posibilidades de referencia de la palabra, y su proceso de aprendizaje es más rápido y preciso³⁶. La investigación reciente sobre aprendizaje de vocabulario afirma que el contraste de conceptos similares parece ser de gran ayuda para el aprendizaje de los sustantivos y de los adjetivos, mientras que la información de la forma de la oración parece serlo más para el aprendizaje de los nuevos verbos (Arias, 2004b; Berget, 2003; Gentner, 1978; Gleitman y Gillette, 1999; Golinkoff y otros, 1995).

³⁵ Por esa razón es sumamente importante tratar a los niños como pares iguales en una conversación, para que se vean exigidos a usar sus mejores recursos en conversaciones auténticas. Se debe hablar con los niños sobre temas de interés para ambos y responder a las preguntas e inquietudes que los mismos niños formulan. Esta actividad ayuda también al aprendizaje de nuevas palabras.

³⁶ Debemos tener en cuenta que el niño no memoriza mecánicamente una lista de todo cuanto oye, sino que parece organizar las palabras nuevas en distintos tipos para recordarlas cuando sea necesario.

Aprendizaje de palabras nuevas y conocimiento alfabético

El aprendizaje de palabras nuevas es también una parte fundamental del conocimiento alfabético: conocer lo que significan las palabras nos permite descifrar el mensaje escrito. En este aprendizaje se coordina el conocimiento de las letras y de otros caracteres escritos con el conocimiento del significado para comprender el mensaje. El desconocimiento del vocabulario en la lectura impide entender el mensaje, a pesar de leerse. Por esta razón, los niños en edad preescolar necesitan ampliar su vocabulario. Tener un extenso léxico garantiza que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura sea más gratificante.

Para ampliar el vocabulario de los niños preescolares, es necesario comprender el funcionamiento de las áreas o fuentes de conocimiento que dan significado a las palabras nuevas. También se debe hacer uso de tales fuentes para que esas palabras nuevas puedan introducirse a través de la lectura compartida, principalmente de textos informativos.

La investigación sobre vocabulario y lectura muestra que las palabras desconocidas se procesan con mayor lentitud y con menos precisión que los familiares (Carreiras, 1997). Por consiguiente, es necesario asegurarse de que los niños adquieran un vocabulario amplio que les ayude en todas las actividades que promueven su alfabetismo inicial a través de actividades que hagan cada vez más conocidas y familiares las palabras que aún desconocen, y que suelen aparecer en diversos escritos.

Se ha mostrado también que la realización de actividades con objetivos que no son totalmente explícitos, como la sola lectura compartida, contribuye a que los niños adquieran gran cantidad de vocabulario (Evans y otros, 2000; Fox, 2002; Johnston, 2000; Sénéchal y otros, 1996; Wasik y Bond, 2001). En estas actividades, las palabras desconocidas se hacen más familiares, porque se incluyen en conjunto con otras en oraciones distintas y en diferentes contextos. Como vimos, esto permite al niño delimitar los posibles significados de esas nuevas palabras.

Aprendizaje de nuevas palabras a través de la lectura compartida

¿Cómo se pueden aprovechar las fuentes de conocimiento de aprendizaje de palabras a través de distintas actividades y de la lectura conjunta? En principio, los niños parecen aprender una cantidad significativa de palabras cuando participan en actividades de lectura compartida y de lectura en voz alta (Bruer, 1995). Esto es posible gracias a la práctica de estrategias como:

1. *La lectura repetida del mismo texto.* La lectura repetida muestra el interés del niño por un tema particular y facilita el recuerdo de palabras desconocidas. En general las palabras desconocidas se encuentran en el marco de otras palabras más familiares, en una posición específica en las oraciones, o han sido resaltadas por el adulto en la lectura en voz alta y en los comentarios sobre el texto. Se debe recalcar que el uso repetido de la palabra según su uso habitual y apropiado lleva al niño a relacionarla rápidamente con su conocimiento previo, y a incorporarla al vocabulario que comprende y utiliza (Childers y Tomasello, 2002; Johnston, 2000; Flórez, Pardo y Moya, en prensa).
2. *Los tipos específicos de preguntas en la lectura compartida.* El uso de distintos formatos de pregunta es otra estrategia común para aprender nuevas palabras por medio de la lectura. Existen preguntas para completar información (*Cuando nos golpeamos, nosotros _____*), para recordar (*¿Te acuerdas de lo que le pasó a Lina en el colegio?*), abiertas (*¿Qué pasó en esta página?*), sobre las circunstancias (*¿Por qué crees que Lina lo hizo?*), y de distanciamiento de la historia (*¿Tú has jugado en el parque así como Pedro?*). Si bien este tipo de preguntas desarrolla habilidades generales de lectura, también ayuda al niño a establecer distintas relaciones entre las nuevas palabras y sus conocimientos anteriores, y a incrementar su léxico de manera eficiente.

Estas preguntas sirven de complemento antes y durante las actividades de lectura y parecen ser útiles para el desarrollo de las capacidades alfabéticas de los niños preescolares. Sin embargo, los maestros de preescolar implementan este tipo de actividades de manera limitada, bien sea porque no se sienten capacitados para dirigir la actividad, por no interrumpir el flujo continuo de la lectura o porque no encuentran respuesta de los niños. En algunas ocasiones, estas preguntas se pueden plantear mejor con el uso de textos informativos que con cuentos³⁷.

Modelo de actividades para el incremento del vocabulario

Teniendo en cuenta las dos estrategias del apartado anterior, se sugiere tomar como base el siguiente patrón para diseñar las actividades orientadas al aumento de vocabulario.

³⁷ Quienes defienden el uso de textos informativos en el preescolar argumentan que estos textos son tan importantes como los cuentos, porque promueven en los niños el aprendizaje de nuevo vocabulario y de recursos típicos de los textos escritos, que los niños de todos modos tendrán que utilizar en la instrucción posterior.

Antes de la reunión con los niños

- Seleccione un tema de vocabulario que sea interesante para los niños (por ejemplo, los animales).
- Seleccione un texto expositivo y un cuento que contengan vocabulario desconocido. Elija 5 palabras objetivo que deben aprenderse en cada texto (10 en total). Seleccione de 5 a 10 palabras de contexto³⁸.
- Seleccione dibujos u objetos que representen las palabras del vocabulario y otras palabras afines al tema.
- Planee otra actividad que sirva de apoyo a la lectura. Puede ser un bingo de vocabulario, usando la categoría de las palabras nuevas; un juego de cartas de palabras y carreras de observación, utilizando las láminas que representen las palabras propuestas.

Actividades para realizar durante la lectura

- Presente las primeras cinco palabras del nuevo vocabulario, de cualquiera de los libros escogidos.
- Muestre cada objeto del nuevo vocabulario en el contexto de palabras conocidas: presente dos palabras conocidas (por ejemplo banano, habichuelas) y la palabra nueva (rábano) y pregunte: “¿cuál crees que es el rábano?”
- Realice una lectura dialógica de los textos: señale el vocabulario nuevo cuando lo encuentre y haga preguntas sobre él y también sobre algunas palabras del contexto.
- Proponga una serie de preguntas sobre el nuevo vocabulario para que los niños respondan *sí* o *no*. Por ejemplo:

*Los rábanos son verdes (No)**Los rábanos son blancos por dentro (Sí)*

- Presente tarjetas con ilustraciones sobre el nuevo vocabulario y pregunte por sus nombres.
- Lea nuevamente el libro escogido.
- Continúe con el siguiente libro escogido y repita la rutina.
- Lea un nuevo libro sobre el tema, que refuerce el vocabulario. Continúe las actividades y evaluaciones. De ser posible, realice esta actividad todos los días.

³⁸ Palabras objetivo: palabras desconocidas difíciles que aparezcan en todas las actividades. Palabras de contexto: otras palabras desconocidas de atención secundaria.

Actividades para realizar después de la lectura

- Lleve registros de vocabulario receptivo y expresivo aprendido por cada niño. Ejemplos: registro de la ejecución ante las preguntas (receptivo) y registro de número de palabras usadas (expresivo).
- Informe a la familia sobre las nuevas palabras aprendidas para que incrementen su uso a través de juegos y otras lecturas en la casa.

Actividades que promueven el aumento del vocabulario en niños preescolares

Las actividades que se sugieren a continuación están dirigidas a promover el aumento del vocabulario en los niños preescolares. En la primera sección hay una serie de actividades introductorias para realizar junto con la lectura dialógica o para aumentar el vocabulario cuando los niños no están acostumbrados a ella. En la segunda sección hay una serie de actividades para promover el crecimiento del vocabulario cuando los niños piden que se repita la lectura de un cuento o de otro texto. En la tercera sección se exponen actividades para lograr el aumento del vocabulario a través de la lectura dialógica, con algunas variaciones posibles que la van complejizando.

Las actividades propuestas en las tres secciones presentadas a continuación no agotan todas las estrategias para aumentar el vocabulario en los niños. Se puede intentar la combinación de dos o más de estas actividades para lograr mejores resultados. Es importante recordar que al conocer mejor el vocabulario los niños comprenden más, disfrutan lo que leen y se preparan para enfrentarse a una mayor diversidad de textos en los siguientes niveles de su educación.

Cuando haya niños que presenten mayor dificultad con el aprendizaje de nuevas palabras, o estén en riesgo de presentar trastornos que afecten su normal aprendizaje, debe hacerse con ellos la misma actividad en grupos pequeños, ya que el diálogo más abierto con compañeros en igual condición los ayudará a potenciar los procesos en que están fallando.

Actividades introductorias

En general, las actividades de aumento del vocabulario se desarrollan por medio de la lectura dialógica con énfasis en las preguntas sobre las palabras nuevas. Sin embargo, a veces los niños no están suficientemente fami-

liarizados con este tipo de lectura. En esta sección se sugieren actividades para apoyar la lectura dialógica cuando se quiere reforzar el aprendizaje de las palabras nuevas y este tipo de lectura no se domina por completo. También pueden utilizarse para complementar las actividades dirigidas a la ampliación del vocabulario a través de la lectura compartida.

Narración oral sobre elemento nominado con la palabra meta. Primero, hay que preguntar a los niños si saben qué significan las palabras nuevas; por ejemplo, *establo* y *arar*. Luego, se lee a los niños una narración con las palabras objetivo. La narración debe ser corta y debe combinar, en varias oraciones, las palabras objetivo con otras más conocidas.

En el curso de la narración, y después de la misma, se pregunta a los niños el significado de las palabras objetivo. Al final se les pregunta de nuevo la definición de cada una de ellas. Procure realizar esta actividad junto con otras de esta misma sección dos o tres veces a la semana

PROFESORA: Hoy les voy a contar un cuento. Es un cuento sobre un niño que vivía en el campo. En el campo es todo verde, hay poquitas casas y muchas maticas y muchos animales como vacas y caballos. Es el cuento de Pablito. Y Pablito tenía un establo y araba. ¿Ustedes saben qué es un establo?

NIÑOS: No.

PROFESORA: Un establo es una casita de madera donde viven los caballos, ¿y saben qué es arar?

NIÑOS: No.

PROFESORA: Arar es hacerle rayitas a la tierra para sembrar las maticas. Bueno. Resulta que Pablito se fue a darles de comer a los caballos que él tenía. Y él tenía sus caballos guardados en un establo. En el establo de Pablito vivían tres caballos. ¿Ustedes se acuerdan de qué es un establo?

NIÑO 1: La casa donde viven los caballos.

PROFESORA: Eso es. Muy bien. Es la casa donde viven los caballos. Cuando llegó donde sus caballos, se dio cuenta de que su comida y la de sus caballos se estaba terminando. Para que no se le terminara la comida, ni la de sus caballos, se fue a sembrar más plantas. Pero lo que tenía sembrado Pablito era muy poquito, y tenía que sembrar más plantas, como papa o zanahorias. Entonces Pablito se puso a arar la tierra. ¿Se acuerdan de qué es arar?

NIÑA 1: No.

PROFESORA: Arar es hacerle rayitas a la tierra para sembrar cosas como las papas o las zanahorias. En la tierra arada, Pablito sembró más hierba, zanahorias y papas. Pablito entonces se puso a arar mucha más y más tierra, y pudo sembrar más que antes. ¿Se acuerdan de qué es arar?

NIÑA 2: Sí. Hacerle rayitas a la tierra.

PROFESORA: Muy bien. Es hacerle rayitas a la tierra para sembrar. Lo que Pablito sembró creció, y hubo muchas papas y zanahorias. Entonces Pablito pudo comer mejor y darle de comer a sus caballos. ¿Dónde tenía los caballos Pablito?

NIÑO 1: En la casita de ellos, en el establo.

PROFESORA: Muy bien. Con lo que ganó Pablito, hizo un establo más grande para que los caballos estuvieran más cómodos. Desde ese día, Pablito trabajó más duro, y araba más tierra para sembrar más plantas ¿Se acuerdan que era arar?

NIÑO 4: Hacerle rayitas a la tierra y sembrar las matas.

Bingo de vocabulario. Para comenzar, se debe conseguir un tablero de bingo o de lotería para cada niño; ojalá con imágenes familiares. Cada tablero debe ser de 3 X 3 figuras y todos deben ser distintos. Luego, se dice a los niños que van a jugar a llenar el tablero con las palabras que la profesora dice. El primero que lo haga será el ganador.

Cada vez que se diga una palabra se pregunta a los niños quién tiene ese objeto en su tablero. Se puede decir *un avión*, y preguntar *¿quién tiene un avión dibujado?* *Muéstrenme quién tiene un avión dibujado.* Se pregunta de la misma manera por las palabras conocidas y desconocidas. Es indispensable tomar nota de los niños que reporten tener el objeto nombrado cada vez. La actividad finaliza cuando uno de los niños muestre que ha completado sus nueve casillas. Al final, el educador inicial o adulto acompañante toma un tablero por cada grupo de niños en una mesa. Se pide a los niños de esa mesa que señalen cada uno de los elementos nombrados. Se pregunta luego por los nombres de cada elemento en el tablero escogido.

Buscar el elemento o dibujo que corresponde con la palabra. Se muestra a los niños un cuadro con dibujos que corresponden a distintas palabras. Estos dibujos se localizan en las filas y columnas de acuerdo con diferentes criterios. Un ejemplo de la disposición de los dibujos en el cuadro podría ser el siguiente:

Lobo	Zorro	Perro
Cebra	Llama	Caballo
Pantera	Tigre	Gato
Tití	Gorila	Hombre

A continuación, se pregunta a los niños cómo se llama cada uno de los elementos. Por ejemplo, *¿Cuál es este?*, mientras se señala al caballo, o *Muéstrame dónde está el caballo.* Cuando no sepan el nombre de algún elemento, hay que señalar cuál es, decir su nombre y en qué se parecen a los demás elementos de la fila (*son animales que tienen cascos*) y a los demás elementos de la columna (*son animales domésticos*). Después se pregunta por los dibujos de los animales menos conocidos. Posteriormente, se pregunta de nuevo por las características del grupo de animales, en filas y en

columnas, diciendo *¿en qué se parecían estos animales?* Si los niños han olvidado alguna definición es preciso repetirla y preguntar por ella después; por ejemplo, *los animales de esta fila son domésticos*. Después de preguntar por otra cosa, repetir la pregunta *¿cuáles son los animales domésticos?*

Luego de haber desarrollado la actividad con todos los niños, se puede preguntar a cada uno por separado el nombre y el tipo de animales.

Sugerencia: la mayoría de las veces los maestros y los adultos que realizan estas actividades en el preescolar utilizan nombres de cosas. Es preciso variar el tipo de palabras que se usan cada vez. Se puede emplear verbos, cualidades u otro tipo de palabras para aumentar el grado de complejidad de la actividad.

Actividades de lectura repetida

Cuando los niños se involucran en las actividades de lectura compartida, usualmente piden que se repita la lectura de una historia particular. Esta relectura puede ser un buen recurso para involucrarse mejor con el niño y para volver sobre puntos cada vez más elaborados en la misma lectura. A continuación se presentan algunas variantes de la lectura repetida, que enfatizan en el aprendizaje de nuevas palabras.

Pedido de lectura repetida con preguntas sobre palabras menos conocidas. Antes de la actividad, se escoge para leer un libro ya leído con los niños, que contenga vocabulario desconocido para ellos. También se valen los textos que los mismos niños han pedido que se repitan.

En el momento anterior a la actividad se escogen las palabras que parecen más complicadas de entender para los niños. Luego, se pregunta si saben su significado, se dice lo que significan, y se construyen oraciones con esas palabras. Se pregunta otra vez si saben qué quieren decir. Hay que preguntar por las palabras desconocidas en un orden distinto cada vez.

Al comenzar la lectura se debe continuar hasta encontrar alguna de las palabras desconocidas sobre las cuales preguntó al inicio. En ese momento se detiene la lectura y se pregunta por la definición de esa palabra; cada vez que aparece una de las palabras desconocidas, se sigue el mismo procedimiento. Al finalizar la actividad, se pide a los niños que hagan un dibujo sobre alguna de las palabras nuevas. Mientras los niños hacen esto, se pregunta a cada uno, o a cada grupo de máximo cuatro niños, la definición de las nuevas palabras.

Si es posible hacer las preguntas niño por niño, se debe tomar nota de cuáles pudo recordar cada uno. Si se prefirió hacer las preguntas a grupos de cuatro niños, máximo, es preciso tomar nota de quiénes dieron defini-

ciones y de cuáles palabras. Esto ayudará a saber qué palabras se aprendieron mejor y cuáles necesitan más trabajo en una próxima oportunidad.

Variante 1. En lugar del dibujo, al finalizar la lectura del texto se utiliza una tanda de preguntas a los niños. Para realizar estas preguntas hay que conseguir dibujos que ilustren el significado de las palabras nuevas, junto con imágenes de otras cosas que no sean las palabras nuevas a aprender.

En seguida, se presentan las imágenes nuevas a cada niño o a cada grupo pequeño de niños, como en el ejemplo de la actividad anterior. Es importante distribuir al azar las imágenes para evitar que adivinen por el orden repetido. Al presentarles una imagen hay que formularles preguntas como *¿Este es un agujero?* Esto debe hacerse al menos unas cinco veces por cada niño o por cada grupo pequeño de niños.

Si es posible hacer las preguntas niño por niño, se toma nota de cuáles pudo recordar cada uno. Si se prefirió hacer las preguntas a grupos pequeños hay que registrar quiénes dieron definiciones, y de cuáles palabras. Esto ayuda a saber qué palabras se aprendieron mejor y cuáles necesitan más trabajo en una próxima oportunidad. Si esta actividad se desarrolla varias veces, se puede ver cuáles niños están aprendiendo con más facilidad las nuevas palabras, y cuáles palabras son más fáciles de aprender para ellos.

Variante 2. Utilizando las mismas imágenes de la variante 1, se formulan preguntas abiertas sobre su contenido. La variante consiste en mostrar a los niños tres imágenes y luego formularles preguntas como: *En estos dibujos, ¿dónde está el agujero?* o *Muéstrame dónde están arreglando la casa.*

Al realizar esta actividad es importante mostrar las imágenes sobre la mesa e ir formulando preguntas, cada vez con menos pistas. Esto quiere decir que si se les plantea una pregunta como la del segundo ejemplo, todos los dibujos deben mostrar acciones de personas, y si se les formula una pregunta como la del primer ejemplo, los dibujos deben presentar tres objetos distintos.

Actividades de lectura compartida centradas en el aumento del vocabulario

El número de palabras que los niños conocen puede incrementarse si estas palabras están acompañadas de otras. El contenido de las historias leídas es un ejemplo de esto. En ellas, las nuevas palabras están en un acto de comunicación (el de la lectura compartida y el que se menciona en el contenido de la lectura). Las nuevas palabras se encuentran en tipos específicos de oraciones gramaticales (simples, compuestas o subordinadas), ocupando un lugar específico (agentes, receptores, acciones, estados, localizaciones,

etc.) y están relacionadas con un grupo particular de eventos en el mundo (los seres vivos, los animales, las personas, los objetos inanimados, entre otros temas). Por tanto, en las actividades expuestas a continuación se busca que el niño establezca relaciones con las nuevas palabras para que llegue a comprender su significado.

Recuerde que para potenciar el efecto de estas actividades, puede acompañarlas de las presentadas en la primera sección.

Lectura conjunta con explicación y preguntas previas. Antes de desarrollar la actividad, se escoge un texto sobre el cual se va a trabajar. De ese texto se toman dos o tres palabras desconocidas por los niños, para dar a conocer su significado.

En los momentos previos a la actividad, se pregunta a los niños si saben la definición de esas palabras. Si alguno responde afirmativamente, se le pide que las defina; si ninguno responde, el adulto explica lo que significan. Más adelante se les pregunta otra vez sobre la definición de las nuevas palabras, se escuchan sus respuestas y se inicia la lectura del texto.

Durante la lectura, cada vez que aparezcan las palabras señaladas, hay que preguntar a los niños si recuerdan la definición y pedir a un niño, al azar, que la diga. Si el primer niño no la dice, hay que preguntarle a otro. Si varios niños no pueden decirla, el adulto repite la definición y continúa la lectura. Esto se realiza cada vez que aparezcan las nuevas palabras para aprender.

Al finalizar la lectura se pregunta por la definición de las palabras nuevas. Hágalo primero a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Es necesario tomar nota de las palabras que cada niño puede definir, y comparar estos resultados para ver cuáles palabras hay que enfatizar en próximas actividades. Es importante, además, introducir preguntas sobre las propiedades o la función de estas palabras.

Esta actividad se puede variar según las condiciones del aula y el conocimiento de los niños sobre las palabras. Por ejemplo, se pueden introducir otras palabras, algunas más complicadas, o se puede articular la actividad con otras según el nivel de rendimiento que muestren los niños. Esto hará que la encuentren interesante y exigente. En otra variación, por ejemplo, se puede comenzar por mostrar a los estudiantes la palabra escrita y animarlos a que la escriban.

Variante 1. Al finalizar la lectura se pregunta la definición de las palabras nuevas a aprender. Primero, a todos los niños; luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Se deben usar los objetos o las imágenes de los objetos nombrados para que los pequeños señalen cuál es el objeto correcto en cada caso. También se registran las palabras que cada niño puede

definir, con el fin de observar cuáles palabras se deben seguir trabajando. Es necesario introducir también preguntas sobre otros aspectos de las palabras mostradas, como sus propiedades o su función.

Variante 2. Antes de la lectura se pregunta a los niños si saben la definición de las palabras nuevas. Si alguno responde afirmativamente, se le pregunta la definición. Si ninguno responde, el adulto explica la definición de las nuevas palabras. Luego, se muestra a los niños imágenes u objetos que las representen. Después, se les pregunta de nuevo acerca de su definición.

Al finalizar la lectura, se preguntan otra vez las definiciones de las palabras. Primero se formulan a todos los niños y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Usando los objetos o imágenes exhibidos, se les pide que señalen cuál es el que corresponde a cada palabra, y se les pregunta por las propiedades o la función del objeto nombrado. Se registran también las palabras que se están definiendo y aquellas que no, para tenerlas en cuenta en actividades posteriores.

Variante 3. Al finalizar la lectura, se deben formular preguntas sobre las palabras nuevas a aprender. Hay que hacer las preguntas en desorden, para que los niños no adivinen por el orden de presentación. Primero se lleva cabo la sesión de preguntas a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. Es preciso introducir preguntas sobre las propiedades o la función del objeto designado por las palabras. De ser necesario, utilice los objetos o las imágenes de ejemplo para que señalen cuál corresponde con cada palabra.

Tome cada objeto o imagen ejemplo y pregunte a cada niño o a cada grupo de niños si ese objeto corresponde con la palabra, así: *¿Esto es un tostador?* mientras se muestra una imagen que puede o no corresponder con la definición de tostador. Recuerde tomar nota de las palabras que cada niño puede definir. Esto permite comparar resultados para ver cuáles necesitan mayor énfasis.

Variante 4. Al finalizar la lectura, se pregunta por las palabras nuevas. Estas preguntas se hacen primero a todos los niños, y luego a cada niño o a cada grupo pequeño de niños. En este momento, como en las actividades anteriores, es útil registrar las palabras que cada niño puede definir.

Posteriormente se vuelven a mostrar los objetos o las imágenes que ejemplifican la definición de las nuevas palabras. Realice preguntas abiertas y cerradas sobre los objetos, de manera alternada. Por ejemplo: Al mostrar un dibujo de una tostadora, *¿Esto es una tostadora?*; al mostrar el dibujo de un molino de viento, *¿Qué es esto?*; al mostrar el dibujo de un reloj de pared, *¿Esto es una tostadora?*

El aumento del vocabulario apoyado en las actividades del hogar

Las anteriores actividades serán más efectivas si se realizan también en el medio familiar de los niños. Aquello que los niños hagan por fuera de las instituciones de educación inicial está fuera del control de los maestros y de la escuela; las circunstancias pueden no ser las mismas para todos los niños. Sin embargo, es posible ilustrar a los padres sobre la importancia de estas actividades y pedirles que apoyen el aprendizaje de nuevas palabras en la casa.

Se puede aprovechar la salida de los niños en la tarde o las reuniones de entrega de informes para pedir a los padres que hablen con sus niños en casa sobre las palabras nuevas que hayan aprendido en actividades como las anteriores. En este caso hay que hacer énfasis en que les muestren ejemplos (objetos concretos, acciones, dibujos, etc.) y pedirles que usen las nuevas palabras en las conversaciones y en las actividades conjuntas con los niños. Así mismo, es importante recalcar la importancia de responder, las veces que sea necesario, a las preguntas que hacen los niños para que puedan aprender lo que lo que quieren sobre el mundo que les rodea.

Esto no garantiza que los padres desarrollen la actividad con los hijos. Es probable que solo algunos sigan las recomendaciones; aun así, el apoyo a unos pocos niños puede hacer que los demás aprendan por el intercambio con sus compañeros. En este caso es importante recalcar que no siempre se trata de enseñar las nuevas palabras a los niños, con preguntas y respuestas. Hay que mostrarles que esta enseñanza también se puede lograr usando estas palabras en las conversaciones o aprovechándolas como un motivo de conversación con los niños. De esta manera ellos acceden a información importante para entender el significado de las nuevas palabras.

En este capítulo se habló del aprendizaje del vocabulario. Este factor es muy importante para la comprensión de lectura no solo durante la primera infancia, sino a lo largo de la vida. A continuación nos detendremos en otro factor que promueve la lectura emergente, relacionado con los ambientes impresos en los escenarios de educación inicial.

CAPÍTULO IV

AMBIENTES IMPRESOS EN EL AULA

Introducción

Como se ha señalado, el proceso de alfabetismo del niño comienza mucho antes del aprendizaje de las grafías que componen el alfabeto y su correspondiente sonido. Los ambientes de educación inicial, incluyendo los familiares, deben proveer constantemente a los preescolares información sobre la lengua escrita para familiarizarlos con ella y para motivarlos hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto es lo que se conoce como un ambiente rico en alfabetismo (Acamps y Colomer, 1998).

Para crear un ambiente de clase rico en información impresa, se debe modificar el espacio físico del aula. Se puede elaborar material impreso que proporcione al niño información significativa, relevante y funcional. Se debe asignar tiempo de clase para orientar actividades voluntarias de los niños. La resolución de preguntas y dificultades de los pequeños, el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas, las actividades para fomentar las habilidades de pensamiento, lenguaje, lectura y escritura, permiten el desarrollo de conocimientos necesarios para los años escolares posteriores (Wasik y Bond, 2001).

Las investigaciones recientes han mostrado que modificar el ambiente del salón de clase para crear aulas ambientalmente ricas en alfabetismo es un factor que enriquece o facilita el aprendizaje de la lectura, ya que este tipo de transformaciones en el aula influye en la manera en que los niños interactúan con sus pares, con los adultos y con el material impreso (Christensen, 1997).

Los niños aprenden el lenguaje escrito cuando vivencian sus usos en contextos significativos, es decir, cuando participan en eventos auténticos de lectura y escritura. Los niños aprenden que el lenguaje escrito es un medio para obtener información, expresar sus necesidades, anunciar eventos,

comunicarse con los demás, entre otros. De modo que aprovechar las actividades diarias de uso de la lengua escrita, como hacer la lista del mercado, escribir nombres y teléfonos, reconocer palabras en letreros, promueven el gusto por la lectura y la escritura, y el reconocimiento de sus funciones (McCormick Mason, 1989).

Desde el nacimiento los niños están expuestos a formas impresas en postes, pinturas, paredes decoradas, letreros, etc. Por esto, es importante que las reconozcan, sepan que tienen un significado que puede ser usado para muchos propósitos y que comiencen a hacer sus primeros ensayos en la escritura. Aprovechar el entorno escrito que nos rodea y los conocimientos previos que traen los niños desde sus experiencias en el hogar y fuera de él, constituye uno de los retos y estrategias que debe desarrollar el maestro dentro del aula de clase (Garrido, 2002; Castedo, 2004).

Crear un aula de clases rica en material impreso que promueva el alfabetismo emergente incluye utilizar gran cantidad de material impreso y manipularlo bien, proponer metas para el uso de cada material, conocer de antemano lo que se quiere lograr y tenerlo en mente mientras se realiza la actividad. Si se requiere, se puede hacer algún tipo de modificación que permita lograr los objetivos propuestos. Algunas sugerencias son:

- Proveer muchas oportunidades de comunicación oral entre niños y adultos.
- Dividir las áreas del salón para diferentes actividades: área de lectura, área de juegos, como rompecabezas, cubos, entre otros, tablero para escribir, rincón de arte y rincón de ciencia.
- Proveer material de escritura a los niños, que pueda ser utilizado fácilmente por ellos como lápices, colores, papel, tableros.
- Proporcionar ejemplos de materiales impresos, dibujos, cartillas, libros, que promuevan el reconocimiento de la dirección y las formas gráficas de la lengua.
- Ofrecer juegos de alfabeto o alfabetos impresos y tableros para que los niños puedan escribir o dibujar.
- Permitir a los niños participar de la decoración del salón, colocar nombres escritos a los objetos y lugares del aula de clase.
- Poner un gran número de material impreso, como libros, revistas y periódicos. Los niños reconocen con facilidad el uso de estos elementos y los incorporan en sus actividades.
- Elegir libros con muchas ilustraciones. Hoy son más fáciles de conseguir. Los dibujos atraen la atención de los niños y los motivan a usar el material para divertirse y para obtener información.

- Crear espacios para leer cuentos en el aula, permitir que los niños cuenten sus experiencias y que inventen historias.
- Presentar material para diferenciar los dibujos de lo escrito y las letras de los números.

Cada una de las sugerencias anteriores deben ser evaluadas por el educador inicial y deben adecuarse a las necesidades y características de su aula de clase. El objetivo de adecuar el aula es siempre proporcionar a los niños un ambiente seguro, creativo y propicio para la emergencia del alfabetismo (Peronard, 1997); buscar que los niños se sientan a gusto y motivados a aprender, que puedan crear, imaginar y proponer nuevas actividades de acuerdo con sus logros y preferencias.

El papel del educador inicial

El educador inicial cumple un papel muy importante como promotor principal de la lectura y la escritura en los niños. Es él o ella el encargado de transmitir a los estudiantes el gusto por la lengua escrita, así como de sembrar en ellos la curiosidad por leer y escribir. Por tanto, el educador debe seguir ciertas pautas de trabajo que le permitirán cumplir con éxito los objetivos trazados.

Debe establecer horarios y brindar oportunidades para que los niños desarrollen actividades de alfabetismo durante el día; diseñar constantemente, junto con sus alumnos, ambientes alfabéticos enriquecedores. Al establecer un horario diario, debe incluir una hora para modelar la lectura y la escritura, leyendo diferentes tipos de textos y promoviendo la escritura en los niños, ya sea de su nombre, de un cuento, entre otras posibilidades (McCormick y Mason, 1989).

Como docente interesado por las opiniones de sus alumnos, escuche con atención las impresiones de los estudiantes sobre el ambiente impreso, así como sus recomendaciones y sugerencias. También es recomendable organizar lo impreso de modo que los materiales estén al alcance de los niños para que estos puedan observarlos mejor y sin dificultad; así se aprovecha el diseño del aula. La utilización del tablero como fuente de información o de recolección de las ideas que proponen los niños dentro del aula es una estrategia que integra y favorece la lectura y la escritura (Castedo, 2004).

Recuerde que los ambientes impresos en el aula no hacen referencia únicamente al espacio físico, sino que también incluyen el ambiente emocional, psicológico y educativo con el que se ve enfrentado el niño cada día en el sa-

lón de clase (Morrow y Young, 1997). No basta decorar con letras, palabras o motivos alfabéticos el aula; se trata más bien de utilizar el aula, y el ambiente generado entre niños y maestros, como un lugar en el cual la lectura y la escritura cobran significado y utilidad para todos los niños (Castedo, 1994).

Es importante recordar que el aula de clase no es el único lugar donde aprenden los niños. El maestro debe intentar involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y mostrarles el papel que representan en la educación de sus hijos. También puede proporcionar algunas herramientas y estrategias a los padres para fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Es recomendable que los padres lean y observen diferentes materiales impresos con sus hijos, que realicen juegos de palabras y que motiven a la lectura. La utilización de los ambientes familiares como medios de fomento de la lectura y la escritura es muy deseable; por ejemplo, escribir la lista de mercado, la identificación de algunos productos, la identificación de marcas comerciales, letreros y calles (Fredericks, 1992).

Evaluación del ambiente impreso

Con el fin de determinar si el trabajo desarrollado está cumpliendo su objetivo, el educador inicial debe tomarse su tiempo para evaluar la utilidad del ambiente impreso. Teniendo en cuenta lo anterior, observe los intereses de los niños en relación con el ambiente impreso, anotando cuáles materiales transmiten significados para el estudiante. Pregúntese cómo ha fomentado el alfabetismo el uso de letreros, carteleras, letras, etc., si los niños han manifestado interés en tales objetos. Anote el uso de las palabras expuestas, combinaciones y formaciones de letras. Valore cómo fomentan los padres el uso del ambiente impreso en el niño, ya que el trabajo del docente debe ser complementado en casa (McCormick y Mason, 1989).

El docente es quien más conoce las habilidades emocionales, académicas y sociales que va desarrollando el niño dentro del aula. Evaluar el progreso de los niños le ayuda a planear los pasos a seguir. A continuación se proponen algunos de estos pasos³⁹:

- Observe diariamente las actividades de los niños, quién se relaciona con quien, cómo usan el material y cómo se comunican oralmente dentro del aula. En general, observe con cuidado las habilidades orales y el progreso en las habilidades de lectura y escritura.

³⁹ Adaptado de IMPROVE STUDENTS PERFORMANCE. Teaching our youngest. A guide for preschools teachers and child care and family providers. ED.gov. www.whitehouse.gov/

- Recolecte ejemplos de dibujos, pinturas y escritura de cada niño. Lleve un portafolio para cada niño de modo que pueda registrar sus avances en cada habilidad. Tome nota acerca de lo que dicen y hacen los niños.
- Hable con los padres o cuidadores sobre lo que ellos observan en casa.
- Evalúe el progreso por medio de instrucciones que deban cumplir.
- Pregunte a los niños qué les gusta y qué los motiva en el aula; pídeles que hablen de sus fortalezas.

Hacer modificaciones en el ambiente físico y emocional del aula de clase permite a los niños acercarse con mayor facilidad y agrado al proceso de lectura y escritura, y fomentar las habilidades que requieren para el ingreso y desempeño en años de educación posteriores (Romero y González, 2001). Dentro de la práctica diaria pueden surgir otros métodos de seguimiento y evaluación que se pueden implementar en el aula para complementar las prácticas expuestas. Del mismo modo, las demás prácticas se pueden mezclar o relacionar con las que se realizan al ambientar el salón; en ningún caso está de más estimular a los niños con materiales diversos que les brinden información adicional sobre las letras, los sonidos de las letras, sobre los números, etc. (Fredericks, 1992; Vega, Carreiras y Gutiérrez, 1990).

A continuación se presentan algunas actividades que pueden servir de guía para organizar el aula de clase.

Creando un ambiente rico en formas impresas

El maestro puede modificar el aula de clase con ayuda de los niños; esto promueve la integración del grupo, la familiarización y apropiación de los espacios para su posterior cuidado. También promueve la creatividad en el niño y le permite reconocer la utilidad e importancia de la escritura y la lectura.

- En primer lugar, motive a los niños a pensar qué hace falta al salón de clases y cómo lo organizarían. Invítelos a imaginar diferentes posibilidades y deles oportunidad para que lo comenten.
- Solicite a cada estudiante que traiga colores, lápices, hojas u otro objeto de su casa que pueda donar para decorar el salón.
- No pierda de vista que el objetivo de la decoración es integrar en el aula la lengua escrita; por tanto, debe incluir mucho material impreso.
- Permita a los niños que muestren su conocimiento sobre diferentes señales y letreros, y que sugieran cuáles quieren incluir en la decoración.

- Mientras escribe el nombre de los objetos del salón, pregunte a los niños en voz alta el nombre de estos objetos y hágalos partícipes del proceso.
- Estipule los lugares especiales que se destinarán a la lectura o al juego libre, determinando con los niños las reglas de uso.
- Al finalizar la decoración, pida a los niños que valoren el lugar; promueva el cuidado y el orden del mismo.
- Es importante dejar lugares específicos para trabajar en actividades como lectura o dibujo, pero también destinar un lugar a la práctica grupal. Este puede estar en el centro del salón; allí se darán instrucciones generales o se realizarán actividades conjuntas.
- La presentación del material impreso a los niños debe ser variada en cuanto a color, forma, tipo de letra y tema.
- Es importante mantener una buena iluminación del salón, sobre todo en los lugares donde se lee o escribe.
- Destinar un lugar para el docente, un lugar para las maletas o juguetes, entre otros, permite mantener la organización del salón. Se debe enseñar a los niños a mantener el orden, respetar los lugares y recoger los materiales cuando hayan terminado de trabajar.

Variedad de material

Es importante proveer el salón de clase con gran cantidad y variedad de materiales. El niño debe reconocer, al finalizar la práctica, que existen varias formas de representar lo mismo y de transmitir información.

Colgar letreros o alfabetos puede fomentar el reconocimiento de las letras por los niños. Debe tenerse en cuenta que existe gran variedad de letras: letra cursiva, imprenta, pegada, mayúscula, minúscula, de diferentes tamaños, colores y formas. Brindar en el aula todas las posibilidades de escritura permite al niño reconocer las distintas letras y sus variaciones en la escritura. Este conocimiento será útil más adelante.

Esta actividad puede relacionarse con la práctica de conocimiento de las letras, estimulando y proporcionando al niño la variedad de elementos escritos con los cuales puede jugar, decorar y aprender.

Selección de material

Los libros que contenga el aula deben llevar ilustraciones y ser adecuados para la edad de los niños. Una gran cantidad de cuentos ilustrados puede

ser de gran ayuda para motivar y contextualizar la escritura. Sin embargo, también se pueden utilizar poemas, textos informativos, descriptivos, entre otros, para promover el reconocimiento de los diferentes tipos de textos. Recuerde que los niños en esta edad se dejan guiar más por las imágenes que por lo escrito y que de inmediato relacionan toda forma escrita con el dibujo que se encuentre a su lado. A medida que se incrementa el uso de la escritura, poco a poco va cobrando valor la información escrita.

Juegos de roles

Las prácticas cotidianas de interacción social promueven el contacto de los niños con las diferentes formas de la lengua escrita. Utilizar las rutinas de los niños también puede ser de utilidad. Los juegos de roles como la mamá y el papá, el vendedor, el profesor, y las actividades de lectura y escritura que requieren son de utilidad como método de enseñanza.

Por ejemplo, si se juega a la tienda se puede elegir un niño como vendedor y los demás como compradores. El vendedor debe poner el precio a los objetos y los demás deben colocar los nombres y hacer la cuenta de lo que deben pagar; luego se cambian los roles de los niños. De este modo se aprende mientras se juega y se cumple con un papel socialmente instaurado.

Esta práctica promueve la creatividad, el conocimiento de las reglas sociales y el uso social de la escritura y la lectura en la vida cotidiana.

Exploración del material impreso

Los niños conocen muchas formas impresas aún antes de saber leer y escribir, incluso antes de reconocer las letras. Las aproximaciones a las actividades de lectura y escritura, al ver la cantidad de material que puede ser leído, son de vital importancia para acrecentar su inquietud por el aprendizaje de la lengua escrita y la relevancia que le den más adelante. Por esto, se debe permitir a los niños explorar el material que hay en el aula.

En primer lugar, permita que los niños observen en detalle el material. Participe usted mismo tomando un periódico o revista y observándolo con detenimiento. No es necesario que explique a los niños cómo observar el material o cómo pasar las hojas; mientras usted lo hace, lo imitarán y comenzarán a explorar.

Conteste las preguntas que surjan, observe cuidadosamente la actitud de los niños y motívelos a continuar leyendo por medio de gestos de agrado o

inquietud. Lea un texto interesante, que lo motive y pueda ser también de interés para los niños. La actitud que adopte frente a la lectura será la que ellos aprenderán. Pregúnteles qué leyeron, por qué les interesó, qué tipo de material les gustó más (Fredericks, 1992), qué les gustaría que les leyeran en casa o durante las actividades de lectura del colegio. Motíuelos a realizar una nueva sesión de lectura y pídales que traigan material de su casa que les parezca atractivo. De esta forma los niños imitarán la lectura y comenzarán a motivarse para continuar leyendo diferentes tipos de materiales.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones sobre los ambientes impresos en los programas de educación inicial. Este factor cumple un papel importante, ya que brinda las oportunidades para que todos los niños, independientemente de su capital cultural, encuentren en los ambientes de educación inicial espacios ricos en objetos simbólicos propios de los sistemas de escritura. Los dos capítulos que siguen tienen que ver con prácticas y escenarios que fomentan aprendizajes relacionados con la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto.

CAPÍTULO V

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Introducción

En el habla, las palabras están formadas por pequeñas unidades de sonido. Los niños que ya hablan han aprendido a relacionar secuencias de sonidos con significados, son capaces de realizar distinciones finas entre sonidos de sílabas y sonidos básicos o fonemas. Algunos investigadores han demostrado que algunas de estas distinciones son muy tempranas en la escucha del niño (entre los cuatro y los seis meses de edad) y se han iniciado desde su nacimiento (Carreiras, 1997).

La distinción de fonemas y sílabas en el habla es una acción que se hace natural y automática en el niño pequeño, ya que le permite comprender rápidamente lo que le dicen y centrar su atención en el contenido; sin embargo, este conocimiento permanece implícito durante algún tiempo. Esto quiere decir, que el niño menor de tres años hace la distinción entre fonemas, sílabas y sonidos de la lengua, pero no se da cuenta de que la hace. Por tanto, tampoco se da cuenta de cómo la logra.

Esa primera distinción de fonemas es de utilidad para el niño, pues luego vuelve sobre ella. Ante el uso de canciones, rimas, nanas y otras actividades que implican distinciones más finas de sonidos, el niño preescolar se ve forzado a prestar más atención a esa distinción que ya hace de fonemas, sílabas y otros segmentos del habla. Esto le permite comprender y producir juegos con la lengua materna. En este momento los niños se hacen más conscientes de la división de la lengua en unidades cada vez más pequeñas, hasta llegar a distinguir la división básica: el fonema.

El fonema es la unidad mínima de sonido en el habla que representa un único golpe de voz al pronunciar, y que puede modificar el sonido habitual y el significado de una palabra cuando cambia, aparece o desaparece, por ejemplo /casa/ /taza/ (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001). Los fonemas son

los componentes más pequeños y básicos del sistema de sonidos de una lengua; por ejemplo, /m/, /a/ o /ch/. La articulación de fonemas produce unidades de sonidos, o sílabas, compuestos de vocales y de consonantes. Una sílaba o un conjunto de sílabas articuladas que forman una unidad con significado en la convención del idioma es una palabra. Por tanto, lo que un niño preescolar desarrolla con respecto a su habla es la conciencia de la segmentación (división en unidades) convencional que hacemos de las unidades lingüísticas en la lengua materna (Van Kleeck, 1994). Esta habilidad de segmentar las palabras en unidades más pequeñas impone demandas universales a los niños, ya que se ha reportado su desarrollo en pequeños hablantes de varias lenguas, cuya escritura es alfabética, como sueco, noruego, castellano, catalán, francés, italiano, portugués y ruso (Adams y colaboradores, 1998).

La conciencia de la división de la palabra en unidades de sonido que la componen se denomina con el término técnico de conciencia fonológica. Esta se define como la habilidad para segmentar y manipular las palabras en operaciones de identificación de sílabas, identificación de fonemas, identificación de sonidos iniciales y finales de una palabra y detección de rimas. Esta habilidad sirve de base para otra variante más específica de la misma, llamada conciencia fonémica o conocimiento explícito de las unidades mínimas de sonido que podemos encontrar en una palabra o fonemas (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001; Guillon, 2004).

Para saber sobre qué toman conciencia los niños en este tipo de conocimientos, es preciso reconocer algunas características que objetivamente tienen los fonemas de la lengua. En castellano tenemos los siguientes casos de clasificación de los fonemas:

1. *Sonoros*: /b/, /g/, /d/, /m/ y vocales, versus *sordos*: /p/, /f/, /k/.
2. *Labiales*: /v/, /f/; *bilabiales*: /p/, /b/, /m/.
3. *Velares*: /k/, /g/, /ñ/ –son sonidos hechos con la parte superior de la lengua– y *alveolares*: /t/, /d/, /s/, /l/, /n/, /r/ –sonidos que se producen cuando la lengua toca la parte posterior de los dientes.
4. Según el *punto de articulación* los fonemas son:
 - a. *Oclusivos*: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ –se producen cuando el flujo de aire se obstruye en el tracto vocal.
 - b. *Fricativos*: /f/, /s/, /j/ –cuando el flujo de aire se cierra parcialmente modificado por la cavidad oral.
 - c. *Africados*: /ch/, /x/ –cuando en la boca se combinan un momento oclusivo y otro fricativo.

- d. *Líquidos*: /l/, /ll/, /r/, /rr/ –cuando la lengua modifica el flujo de aire en la pronunciación.
- e. *Nasales*: m/, /n/, /c –cuando hay paso de aire a través de las fosas nasales.

Dentro de la conciencia fonológica es de gran importancia la subhabilidad relacionada con la conciencia fonémica. La conciencia de los fonemas está en la base del principio alfabético o idea básica que da la clave al niño para operaciones de decodificación en la lectura: la correspondencia de los caracteres escritos con unidades básicas de la lengua hablada. En el caso del castellano y otras lenguas similares, correspondencia de las letras con los fonemas. El principio alfabético se basa en una habilidad más de la conciencia fonológica: darse cuenta de que cada letra representa un fonema en la lengua escrita, y de que un fonema representa una letra en la lengua oral. Esta habilidad específica se conoce con el nombre de conciencia fónica (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001).

La conciencia fonológica incluye operaciones como la identificación de fonemas, la categorización de los fonemas, identificación y categorización de segmentos, sílabas y palabras, mezcla de fonemas para formar palabras, segmentación de las palabras en fonemas y sílabas, combinación de fonemas para formar nuevas palabras e identificación de los fonemas que componen una palabra, aliteración y detección de rimas. En la tabla 1 de la siguiente página se muestra la relación entre la conciencia fonológica y las subhabilidades que la componen.

La conciencia de los sonidos del habla coincide con logros posteriores en la lectura. Por ser esta habilidad una parte fundamental de la decodificación en la lectura, cuando los pequeños la dominan pueden centrar mejor su lectura en la comprensión e interpretación del mensaje. Junto con el aprendizaje del alfabeto, la conciencia fonológica forma parte de las prácticas de promoción del conocimiento alfabético inicial, cuyo énfasis va de los componentes a la totalidad del proceso de la lectura y la escritura. Los juegos con los sonidos de la lengua sirven a este aprendizaje porque dirigen la atención del niño a fijarse sólo en la forma; un énfasis que parece fortalecerse con la entrada de los niños en el mundo de la lectura y la escritura (Van Kleeck, 1994).

Las operaciones implicadas en diversas subhabilidades de conciencia fonológica provienen del mismo desarrollo del lenguaje del niño, de su interacción con los adultos y de la enseñanza escolar explícita de las propiedades de la lengua materna. Los juegos con el lenguaje y las rutinas sociales que implican su uso son cruciales para el niño desde muy tem-

prano en su vida; en particular, la rima ocupa un lugar privilegiado en la conciencia posterior sobre el lenguaje. El desarrollo de la conciencia de las palabras contribuye al desarrollo avanzado de la conciencia fonológica hasta llegar a la conciencia fonémica.

El curso que sigue la conciencia fonológica parece centrarse primero en la conciencia de las palabras como unidades separadas (Estrin y Chaney, 1988). Antes de los dos años de edad los niños muestran conocer palabras cuando se les presentan aisladas o enmarcadas en oraciones básicas con un sujeto, un verbo y un complemento. Pero solo después pueden dividir, para sí y para los demás, las unidades del habla en distintos segmentos. Cuando logran dividir intencionalmente oraciones en palabras, apelan al contenido y al conocimiento sobre la composición de las oraciones en distintas unidades de significado. También aprenden que la misma palabra está formada por unidades más pequeñas de sonido que son comunes con los que conforman otras palabras con significado distinto. Según las investigaciones, el tránsito natural en esta habilidad va de los segmentos mayores a los segmentos más pequeños de sonidos del habla: de oraciones a proposiciones, de frases a palabras, de palabras a sílabas, de sílabas a unidades subsilábicas y de unidades subsilábicas a fonemas (Van Kleeck, 1994).

Tabla 1. Conciencia fonológica y subhabilidades.

Habilidad	Subhabilidades implicadas	Efectos y otras subhabilidades	Ejemplos
La CONCIENCIA FONOLÓGICA incluye:	División de la emisión de habla en oraciones y enunciados.	Por centrar la atención en referencias específicas de lo que se está diciendo.	A. Ej. 1: La casa está cerca – y – los astros iluminan mi camino (división de un enunciado en dos oraciones que lo componen). Ej. 2: La noche – está estrellada (división entre sujeto y predicado de una oración).
	Conciencia de los límites de la palabra.	Al principio solo en palabras autocontenidas, luego en las palabras funcionales con ayuda de la conciencia fónica y del trabajo con morfemas.	Ej. 1: La – casa – se – encuentra – cerca – de – un – casalote (división de una oración en palabras).

Habilidad	Subhabilidades implicadas	Efectos y otras subhabilidades	Ejemplos
	División de la palabra en sílabas y unidades subsilábicas ⁴⁰		B. Ej. 1: Bre – ta – ña (división de una palabra en sílabas). Ej. 2: Co – l (división de una sílaba en sonidos opuestos).
	Composición de palabras con sílabas y unidades subsilábicas.		(Los mismos ejemplos de la anterior, solo que en sentido inverso: adivinar una palabra diciendo los sonidos que la componen de forma separada).
	Aliteraciones.		Ej. 1: Con casa, si le cambiamos el orden de las sílabas, podemos decir saca. Ej. 2: Con Roma, cambiándole el orden de las letras, tenemos amor.
	Detección y formación de rimas.	Que centran la atención del niño en unidades básicas de la lengua que no tienen significado por sí solas.	C. Ej. 1: Relacionar María y amaría por el sonido final. Ej. 2: Detectar la rima en Me sale en verso todo lo que converso.
	Detección de sonidos iniciales, medios y finales.	Por efecto de la anterior subhabilidad.	D. Ej. 1: Relacionar Continente y Contrabajo por el sonido inicial. Ej. 2: Relacionar Comparsa y Repaso por el sonido medio. Ej. 3: Relacionar Mil y Final por el sonido final.
	CONCIENCIA FONÉMICA, que incluye:	Identificación de fonemas.	Ej. Identificar el sonido /a/ en masa.
		Categorización de fonemas.	Ej. Identificar como similares sonidos /a/, /e/ y /o/.

⁴⁰ Las unidades subsilábicas reciben nombres de *onset* y *rime* en la literatura en inglés sobre alfabetismo inicial. Según la Academia Colombiana de la Lengua, el equivalente en castellano para estos dos términos es *arranque* y *rima*, respectivamente. Son unidades más pequeñas que una sílaba pero más grandes que un fonema. La unidad conocida como *onset* o *arranque* es el sonido consonántico inicial de la sílaba (en castellano: *b-* en la sílaba *bol-* en la palabra *bolsa*, o *br-* en la sílaba *bre-* en la palabra *bretón*), y la llamada *rime* (*rima* en castellano) es el sonido vocálico de la sílaba junto con lo que le sigue después (en los mismos ejemplos: *-ol* de *bol-* en *bolsa*, y *-e* de *bre-* en *bretón*).

Habilidad	Subhabilidades implicadas	Efectos y otras subhabilidades	Ejemplos
		Combinación de fonemas aislados.	Ej. Combinar /c/, /o/, /l/, /a/, /r/ para formar la palabra colar.
		Adición de fonemas a palabras.	Ej. Añadir /c/ a la palabra asa para formar casa.
		Elisión de fonemas de las palabras.	Ej. Quitar /m/ a masa para formar la palabra asa.
		División de la palabra en sus fonemas.	Ej. Pronunciar colar dividiéndolo en los sonidos /c/, /o/, /l/, /a/, /r/.
La CONCIENCIA FONOLÓGICA en relación con el conocimiento de las letras del alfabeto, y	La CONCIENCIA FONÉMICA en relación con el conocimiento de las letras del alfabeto, incluyen:	La CONCIENCIA FÓNICA, que incluye: a. Identificación de correspondencias fonema – grafema ⁴¹ . b. Identificación de la correspondencia entre sonidos de la lengua oral y trazos de la lengua escrita ⁴² . c. Deletreo.	

Ir de las unidades mayores a las menores parece una guía intuitiva para los niños, pero también hay casos, como en la rima y la aliteración, en los que se muestra que este curso no se sigue siempre. Van Kleeck (1994) declara que se han reportado algunos juegos de este tipo, aunque muy esporádicos, en el habla espontánea de niños de un año y medio.

En el aprendizaje inicial de la conciencia fonológica los niños se enfrentan a una tarea compleja: el límite de las palabras en el habla no es claro, porque la cadena de habla es continua. Hacer explícita la división del lenguaje en segmentos discretos se hace entonces más necesario. Por tal razón, hacia los cuatro años de edad los niños pueden identificar dos o más palabras con una sílaba en común, o que riman. También pueden

⁴¹ Un *grafema* es la parte más pequeña de la lengua escrita que representa un fonema dentro de una palabra (Ambruster, Lehr y Osborn, 2001). Un grafema puede ser una sola letra como *b*, *a* o *d*, o puede ser una composición con dos o más letras, como en castellano los sonidos de las combinaciones de letras *ll*, *ch* o *rr*.

⁴² Este punto hace referencia a signos marcadores en la escritura, como los acentos marcados con tildes o las pausas marcadas con signos de puntuación.

realizar algunos juegos de aliteración –cambiar la vocal acentuada de una palabra para que rime con otra (Guillon, 2004)–. Estas operaciones tienen un valor predictivo sobre las habilidades posteriores de decodificación en la lectura. También tienen que ver con el desarrollo de los conceptos y de aspectos del significado en los primeros momentos, ya que hacia los dos años de edad los niños suelen identificar por separado, fácilmente, palabras de contenido (casa, mesa, mano) y no las palabras funcionales (la, pero, los). Las palabras funcionales cumplen una función sintáctica y tienen un patrón de segmentación más difícil para los niños.

Un niño en edad preescolar llega a ser capaz de realizar una gran variedad de operaciones de conciencia fonológica: producir e identificar rimas, identificar sílabas, segmentar palabras en sílabas, suprimir la sílaba inicial de una palabra e identificar el sonido inicial de una palabra. Al llegar al primer grado de escuela primaria muchos niños pueden contar fonemas, suprimirlos y hacer composición y descomposición de palabras, basándose solamente en los fonemas como elementos sonoros.

Los niños de tres a siete años dividen las oraciones en proposiciones lógicas semánticas, como sujeto y predicado. La segmentación inicial de oraciones tiene una dimensión semántica y una dimensión fonológica. La segmentación de unidades subléxicas es más exigente porque es una operación con unidades lingüísticas que no tienen significado, pero que influyen sobre el significado y sobre el patrón sonoro habitual de las palabras (Van Kleeck, 1994).

En general, el desarrollo de la conciencia fonológica puede presentar variaciones en cada niño. Si bien la mayoría de los niños de tres años desarrollan una sensibilidad a los sonidos individuales, muchos niños no son conscientes de la segmentación del lenguaje hablado en unidades como oraciones, sílabas y fonemas. Como en otras habilidades, también hay diferencias en los ritmos de aprendizaje, pero cuando se consolida, en especial cuando los niños asisten a programas de educación inicial en los que se entiende la importancia de la conciencia fonológica, es una habilidad estable y generalizada. Trabajar explícitamente en la conciencia fonológica ayuda a los niños a construir su conocimiento alfabético, a pesar de las diferencias en ritmos de aprendizaje, de conocimientos y de habilidades en cada uno.

Existe aún alguna controversia acerca de los efectos reales de la conciencia fonológica en el aprendizaje alfabético. Sin embargo, casi todos los investigadores coinciden en que es una habilidad de suma importancia para el desarrollo lingüístico de los niños y que debe formar parte de los programas de educación inicial.

Esta práctica tiene que acompañarse de otras para ayudar a promover el alfabetismo emergente. Se ha mostrado que las habilidades posteriores en lectura, de niños de cuatro años y nueve meses, se relacionan mucho más con varias prácticas y estrategias que sólo con conciencia fonológica (Dickinson y otros, 2003). En la investigación de Fuchs y otros (1999) se muestra que cuando los niños de preescolar están en programas que involucran de manera explícita juegos que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica, tienen buenos desempeños en las pruebas de segmentación de sonidos del lenguaje, y solo puntúan alto en lectura y escritura cuando la conciencia fonológica se acompaña del conocimiento de las letras del alfabeto.

El conocimiento generado por las actividades de conciencia fonológica, articulado con otros conocimientos, como el de las letras y el de las convenciones de la lectura y de las narraciones, determinan el crecimiento general de todas las habilidades alfabéticas cuando se trata de preescolares. Storch y Whitehurst (2002) encuentran que las habilidades básicas, precursoras de los buenos desempeños en lectura, tienen una influencia en el dominio del conocimiento alfabético a lo largo de la educación básica primaria. En los resultados de su estudio estos autores plantean que es muy fuerte la relación entre el conocimiento de la lengua oral, el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica durante el preescolar. En la escuela primaria inicial, los puntajes en habilidades de lectura están determinados por los puntajes en conciencia fonológica y en conocimiento de las letras en el preescolar. Al final de la escuela primaria, los resultados de Storch y Whitehurst muestran que la decodificación y la comprensión parecen dos habilidades totalmente separadas, que implican distintos conocimientos previos de base. El que los niños participen en actividades de conciencia fonológica tiene otras ventajas. Cuando se juega con la palabra como unidad, de alguna manera se establece el vínculo entre los procesos relacionados con la decodificación y con la comprensión de lectura.

Uhry y Ehri (1999) afirman que las secuencias vocal-consonante se aprenden con más rapidez que las secuencias consonante-vocal; por eso defienden que el programa de enseñanza es más efectivo si se comienza con las primeras secuencias. Ambruster, Lehr y Osborn (2001) muestran que dentro de las habilidades de conciencia fonológica, aquellas que trabajan específicamente la conciencia fonémica son de gran utilidad para luego trabajar la conciencia fónica; la conciencia fónica lleva así a la coordinación de las unidades del habla y de la escritura en la mente del niño. Esta asociación le permite realizar correspondencias entre sonidos y letras que

le dejan componer nuevas palabras y descomponer otras que son conocidas y desconocidas.

Condemarín (1992) muestra que esta coordinación de habilidades permite operar sobre los cambios de significado en la composición de las palabras, señalando las diferencias de escritura de los morfemas (unidades que conforman la palabra como raíces y modificadores como el plural y los marcadores de género y número), con lo cual las habilidades del alfabetismo temprano sirven también a un propósito más general de reflexión sobre las unidades del lenguaje en los niños de preescolar y primaria. De las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, Adams y colaboradores (1998) resaltan la conciencia fonémica para hacer distinciones necesarias en la comprensión de la lengua escrita, pero que no usamos naturalmente en el habla convencional; es el caso de los fonemas como unidades básicas de descomposición y recomposición de las palabras escritas. Para entender la importancia de los fonemas, Ambruser, Lehr y Osborn (2001) subrayan que la conciencia fonémica o conciencia de los fonemas:

- Se puede aprender a través de situaciones incidentales o de procesos de enseñanza-aprendizaje directos y explícitos, en contextos significativos.
- Ayuda a los niños a dominar la decodificación para aprender a leer.
- Ayuda a los niños a aprender el deletreo.
- Se potencia cuando comienza a combinarse con situaciones que promuevan el aprendizaje significativo de las letras del alfabeto.

Las curvas de crecimiento de la lectura en el nivel de palabra se pueden predecir por el efecto de varias actividades alfabéticas. Los resultados del estudio de Torgesen y otros (1999) muestran que los programas preescolares que incentivan, de manera explícita, los conocimientos y procesos relacionados con la lectura aumentan su impacto cuando están acompañados de un programa de conciencia fonológica.

Es preciso aclarar que el conocimiento de las letras y las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y la conciencia fonémica optimizan el conocimiento alfabético cuando aparecen juntas. Pero esto no quiere decir que sean lo mismo o que se trate de la misma habilidad. Aunque es difícil establecer los límites, algunas evidencias que citamos en los párrafos anteriores dejan ver que estas habilidades, por separado, provienen de distintas fuentes que ayudan al preescolar a construir su conocimiento sobre la lectura y la escritura con la guía precisa de los adultos cercanos, en especial de la familia y de los educadores iniciales. Por tanto, no sirve mucho al alfabetismo emergente intentar enseñar estas habilidades de

manera aislada y sin sentido para los niños. Lo que se debe promover, en ambientes lúdicos, es la reflexión del niño sobre los propios procesos de su lengua. Esta reflexión le permitirá dominar en el futuro el uso de la lengua escrita (Bruer, 1995). Es importante aclarar que las actividades de conciencia fonológica no son para enseñar de manera aburrida el nombre de las letras, sino para que el niño identifique los sonidos del habla en las palabras que escucha, y así pueda identificar los sonidos básicos que luego relacionará con las letras y los caracteres escritos.

La conciencia fonológica es la habilidad de operar con segmentos de la lengua hablada, en especial, con las unidades subléxicas. Tiene dos componentes de suma importancia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura: la conciencia de las unidades básicas de sonido en el habla o conciencia fonémica, y la conciencia de que los fonemas se corresponden con letras o conciencia fónica. La conciencia fonológica evoluciona durante el desarrollo del niño desde la división en unidades mayores hasta la división en unidades menores de la lengua hablada, como efecto de la información que obtienen de las rimas, canciones infantiles, retahílas, aliteraciones y otros juegos con el lenguaje. La conciencia fonológica puede impulsarse, junto con otras habilidades, para promover los conocimientos alfabéticos iniciales en el niño y así contribuir al aprendizaje exitoso de la lectura.

Requerimientos para las actividades de conciencia fonológica

La conciencia fonológica se puede promover a través de diversas actividades con miras a apoyar el conocimiento alfabético inicial de los niños. Los programas de promoción de esta habilidad incluyen juegos con el sonido inicial de las palabras, con rimas y con el sonido de las letras. Las actividades para el fomento de esta conciencia deben tener en cuenta algunos aspectos como el nivel lingüístico, los requerimientos y exigencias que las actividades hacen al niño, la posición de la sílaba o del fonema dentro de la palabra y características del segmento por manejar.

Se aconseja realizar las prácticas que promueven la conciencia fonológica con los niños, como mínimo tres veces a la semana, ya sea con todo el grupo o en grupos pequeños. Las actividades pueden ser también muy motivantes para los niños si se realizan con música y con el apoyo de diversos juegos con el lenguaje, como canciones, versos o retahílas. Es necesario que las actividades propuestas conserven un orden de complejidad creciente, de acuerdo con lo que los niños ya saben y de acuerdo con lo que se ha en-

contrado en el desarrollo de su lengua oral y escrita (Adams y cols., 1998). Condemarín (1992) brinda algunas sugerencias de actividades agrupadas en orden de complejidad creciente:

1. Actividades de diferenciación de palabras.
2. Actividades de rima y aliteración.
3. Separación y unión de sílabas.
4. Separación y unión de fonemas.
5. Asociaciones fonema-grafema.
6. Combinación de sonidos y su representación escrita.

Tenemos cierto tipo de prácticas que fomentan la conciencia fonológica y que suelen formar parte de toda actividad dirigida a promover esta habilidad específica, como:

- Detección de rimas: identificar palabras que riman.
- Segmentación silábica: dividir palabras en las sílabas que la componen.
- Detección y aliteración fonémicas: identificar los sonidos iniciales y finales de una palabra.
- Combinación de fonemas: combinar fonemas para formar palabras.
- Elisión de fonemas: suprimir fonemas para cambiar el sentido de una palabra o para convertirla en otra.

Cuando las actividades propuestas se centran en la conciencia fonémica, es necesario trabajar, máximo, con una o dos formas de enseñanza de la división en fonemas. Así por ejemplo, el adulto dice al niño: Voy a decir los sonidos de la palabra **sol**: /s/, /o/, /l/. ¿Cuál era la palabra? Ahora ustedes digan los sonidos en la palabra **sol**; ahora escribamos los sonidos de la palabra **sol** en el tablero: /s/ se escribe **s**, /o/ se escribe **o** y /l/ se escribe **l**. Ahora leamos la palabra **sol**.

Actividades de promoción de la conciencia fonológica

Las prácticas que se sugieren a continuación ayudan al niño a manipular por separado sonidos individuales y fonemas de la lengua. Con estas prácticas el niño aprende que un cambio de posición de los fonemas (unidades que por sí solas a veces no tienen sentido) cambia las palabras y cambia el significado de lo que se va a decir. Es importante que en estas actividades el niño pueda trabajar sobre un vocabulario ya conocido, para que opere

sobre significados que comprende. Por tal razón, es de suma importancia iniciar estas actividades con palabras conocidas por el niño, y luego seguir con palabras que se están aprendiendo en actividades dirigidas al crecimiento de vocabulario. De esta manera, se complementan el conocimiento del significado y de la forma de las palabras.

Las actividades que se describen a continuación siguen la propuesta de Condemarín (1992), que parece ceñirse al curso descrito de las habilidades en conciencia fonológica. En este apartado se proponen cinco tipos de actividades:

1. Promotoras de diferenciación de las palabras en oraciones.
2. De rima y aliteración.
3. Promotoras de diferenciación de las sílabas en las palabras.
4. Promotoras de la conciencia fonémica.
5. Promotoras de la combinación de sonidos para formar nuevas palabras.

Las actividades de correspondencia fonema-grafema se presentan en el capítulo concerniente al conocimiento de las letras.

Actividades promotoras de la diferenciación de palabras en oraciones

Separar palabras implica tener una noción de lo que es una palabra. Para algunos niños este conocimiento puede ser de fácil acceso. Para otros, que han crecido en un medio en donde no hay un uso rico y variado del lenguaje, esta habilidad puede ser más difícil. Por tanto, este grupo de actividades sirve cuando el niño aún no domina la división de palabras en oraciones.

Entre las actividades más avanzadas está la distinción de palabras funcionales, que puede combinarse con las de rima y aliteración, si se considera que los niños ya tienen un dominio suficiente de la distinción de los límites de las palabras que conforman las oraciones.

Palmadas y sonidos: Diga a los niños que van a hacer música con las palabras. Haga una demostración previa con las palabras de una oración; por ejemplo, la mesa es roja. Utilice preferiblemente algunas oraciones que ya haya oído decir a los niños.

A continuación, repita la acción con todos los niños; puede seguir con el mismo ejemplo y luego con otras oraciones. Después, hágalo con cada palabra separada de la oración o dejando pausas entre una palabra y otra. Puede continuar con otras acciones sobre los mismos ejemplos en la misma actividad, como saltar con cada palabra o dar golpes a la mesa con cada una.

Para finalizar, haga lo mismo con cada niño, individualmente, mientras los otros observan. Si alguno se equivoca, pídale a otro que lo reemplace dando los golpes en la misma oración. Si los da correctamente pida un aplauso para él y continúe con otro niño, utilizando otra oración. Si algunos niños mostraron problemas al realizar la actividad, repítala con ellos en otro momento. Esta actividad puede convertirse en un juego en momentos de espera, por ejemplo, mientras los pequeños aguardan por la comida o cuando se reúnen varios niños de distintos niveles y edades.

La lora aprende a hablar. Diga a los niños que van a *jugar a la lora*, que es un animal pequeñito y está aprendiendo a hablar; entonces hay que enseñarle diciendo despacio todas las palabras. Comience diciendo una frase y mostrando como la repite la lora, palabra por palabra.

Dé el turno a los niños para que digan una oración y representen el papel de la lora, separando con pausas las palabras. Realice el juego varias veces y pídale a todos y cada uno de los niños que digan una oración para que la lora repita. Cuando lo hayan hecho todos, pídale a un niño que pase al frente y sea la lora. Asigne turnos para que cada uno le diga algo a la lora y lo repita. Deje pasar dos o tres niños por cada sesión.

Si los niños, después de realizar varias veces la actividad, muestran bastante dominio en el papel de la lora, comience a complicar las oraciones que la lora debe repetir, para que el interés en la actividad no decaiga.

El habla desordenada. Anuncie a los niños que va a recitar, pero que como no sabe, necesita que ellos lo ayuden para decir las cosas bien. Comience a declamar correctamente. A medida que recite cometa errores de modo deliberado. Puede ser acentuando mal las palabras o diciéndolas fuera del orden gramatical; por ejemplo, *hoy no me quiero devolver o me para casa mi voy*. Cuando los niños avisen del error detenga su recitación y pida ayuda; pregúnteles cómo se dice bien. A lo largo de la actividad pida a diferentes niños que lo corrijan. Al final, repita la declamación con las correcciones que le hicieron los niños y muéstrese alegre por haber aprendido a decir bien las cosas.

Cada vez que repita la actividad simule errores que sean cada vez más complicados de corregir para los niños. Si ellos se equivocan al corregir, repita la corrección tal cual se la dijeron y acepte otra corrección que le hagan. De ser posible, repita la actividad con el grupo de niños que haya mostrado mayor dificultad para corregir. Esta actividad se puede tornar más interesante para los estudiantes si se les dice que el que no sabe hablar bien es el personaje de un cuento y que ellos lo van a ayudar.

Palabras y dibujos. Prepare una serie de dibujos o láminas de diversos objetos recortadas de revistas. Procure que los objetos representados tengan por

nombre palabras largas como manzana, carreta, escudo; palabras de mediana extensión como árbol, carro, limón; y palabras cortas como tren, sol, sal.

Primero, pregunte a los niños qué hay en cada dibujo o recorte. Luego pida a algunos, al azar, que le digan si el objeto es pequeño, mediano o grande. Más adelante, pregúnteles si el nombre de los objetos es grande, mediano o pequeño. Pregunte también si un objeto grande tiene nombre grande o si un objeto pequeño puede tener un nombre largo, por ejemplo ¿El tren es grande?, ¿tren es una palabra grande?, ¿gusanito es una palabra grande o pequeña? Luego, hágalos comparar, sólo con los nombres, si las palabras son largas o son cortas: ¿Cuál palabra es más larga: tren o gusanito?, ¿por qué? Muéstreles algunos ejemplos de objetos grandes con nombres cortos, como el tren; y de nombres largos para objetos pequeños, como gusanito. Repita las preguntas anteriores y pídales que expliquen sus respuestas. Pregunte a otros niños si están de acuerdo con lo que dice su compañero.

Para terminar, pídales que digan nombres largos de cosas pequeñas o nombres cortos de cosas grandes. Puede darles ejemplos para mostrar que la palabra no es como el objeto que representa, y realizar la actividad varias veces hasta cuando los niños puedan decir si una palabra es grande o pequeña sin necesidad de pensar si su referente es grande o pequeño.

Palabras funcionales. Repita una oración que hayan dicho los niños. Luego dígala cambiando de lugar las palabras o quitándole una palabra funcional, por ejemplo, cambie “La casa está en lo alto de la montaña”, por “Casa está en lo alto de la montaña,” o por “La casa está lo en alto de la montaña”. Pregunte a los niños si está bien dicho así, y por qué.

Luego, utilice dibujos que representen oraciones. Pregúnteles cuál corresponde a cada una. Busque imágenes que se diferencien en detalles sobre los cuales usted pueda dar pistas con palabras. Por ejemplo, puede decir “La casa está en lo alto de la montaña”, y presentar un dibujo de una casa en la cima de la montaña, otro de la casa al lado de la montaña, y otro de una casa en el aire sobre la montaña. Pregunte cuál es el dibujo de la casa en lo alto de la montaña, y pregunte por qué escogieron ese dibujo.

Repita la actividad con el grupo de niños que presenta más dificultades hasta que puedan distinguir y separar palabras de contenido funcional. También son útiles las actividades que enfatizan en la diferencia entre la forma y el sentido de palabras u oraciones.

Actividades de rima y aliteración. En estas actividades se busca que el niño distinga palabras que pueden ir juntas, según criterios exclusivamente sonoros o fonológicos. Por tanto, es de gran utilidad que el adulto reproduzca algunas rimas y aliteraciones que los niños usen espontáneamente en sus juegos, o que usen los estudiantes mayores o los adultos en el contexto escolar.

Es ideal que estas actividades sigan el modelo de los juegos de los niños de la misma edad o mayores, donde se coordinan juegos de palabras y palmas. Este efecto se potencia aún más si se incluyen cantos y juegos verbales con ritmo y música. Este grupo de actividades es útil para trabajar conciencia fonológica en todos los niños preescolares, con independencia de su nivel de conocimientos sobre el lenguaje y sobre la lengua escrita.

Distinción de rimas. Proponga a los niños comparar los sonidos de diferentes palabras. Pregúnteles, por ejemplo, ¿Estas palabras suenan parecido o distinto?: rama – cama, luna – cola, vaso – rema. ¿Cuál de estas rima con la primera?: coco, como, cara, boca, pelota. Para apoyar actividades que promuevan la detección de rimas se recomienda utilizar dibujos, versos o canciones rimadas.

Puede mostrarles las rimas al final de los versos en una canción, para que los niños sepan exactamente qué se les pide. Por ejemplo

Los sapos en la laguna
 Cuando cae el *aguacero*
 Unos se ponen su ruana
 Y otros se ponen *sombrero*

Comparar rimas. Enseñar rimas y aliteraciones que los adultos saben de su propia infancia, y compararlas con las de los niños.

El adulto puede decir *Si el enamorado fuera más entendido, sabría el nombre de la novia y el color de su vestido*. Los niños pueden responder entonces con una canción como *Los pollitos dicen pío, pío, pío...* El juego consiste en alternar rimas del profesor y de los niños.

Si los niños son aún muy pequeños, o no saben rimas, proponga algunas y repítanlas entre todos, exagerando la pronunciación para hacer notar la semejanza sonora. Si los niños son más grandes o tienen amplio dominio de la rima, deje que uno de ellos dirija el juego un momento, para que todos se animen a participar. Procure realizar la misma actividad durante más tiempo con los niños que parecen tener más problemas para comprender la rima.

Completar palabras. Esta actividad consiste en decir una oración en la que se omite la sílaba o el sonido final de una palabra para que el niño lo complete pronunciándolo. Por ejemplo: *Vamos a jugar a completar lo que yo digo. Había una señori __, o Se cayó de la cammm __, ¿qué falta?*

Haga lo mismo con una copla o rima, pidiéndoles que completen lo que falta al final con el mismo sonido. Luego, hágalo completando distintos sonidos para finalizar la palabra. Por ejemplo: *Había una señori __, que se subió a una avione __* (siempre hay que completar utilizando la sílaba

“- ta”), o *Había un paya__ que se subió a un eidifi__* (en el primer caso se completa con la sílaba *so* y en el segundo *cio*).

Cuando los niños dominen esta habilidad, anímelos a que hagan un juego parecido con otras rimas que ya sepan, para que los demás niños la completen. De ser posible, realice la misma actividad con los niños que parecen tener más problemas con el lenguaje.

Tenis de palabras. Proporcione varios ejemplos de palabras que rimen una con otra. Pida luego a varios niños al azar que digan dos palabras con rima. Después, divida el grupo en dos equipos. Uno de ellos debe decir una palabra cualquiera; el otro, debe responder con otra palabra que rime con la que dijo el primer equipo. Hágalo hasta que uno de los dos no encuentre una palabra que rime. Anote un punto a cada equipo que acierte en cada intento. Luego, dígame al equipo que perdió que comience otra vez. Gana el grupo de niños que haya hecho más puntos. No olvide que se puede hacer la misma actividad en parejas, con un grupo de niños que presenten dificultades en el lenguaje, en la lectura o en la escritura iniciales.

La palabra que rima. Esta actividad consiste en señalar el objeto cuyo nombre rima con otro en una serie de opciones. Muéstreles a los niños varios dibujos o recortes e indíqueles qué representa cada uno. De un lado debe haber una ilustración; del otro, tres ilustraciones organizadas en hilera.

Muéstrele al niño las imágenes y pídale que repita los nombres de cada una. Luego, pregúntele cuál rima con cuál, así como luna con cuna, libro y ovillo. Pregúntele por qué escogió la que señaló y vuelva a preguntarle si suenan igual al final. Realice la actividad primero para todos los niños, luego para un grupo pequeño en cada mesa.

Al final, si es posible, repita la actividad con cada uno de los niños, utilizando las mismas imágenes y preguntas, los mismos nombres.

La palabra que no rima. Esta actividad consiste en señalar el objeto cuyo nombre no rima con otro en una serie de opciones. Muéstreles a los niños varios dibujos o recortes e indíqueles qué representa cada uno. De un lado debe haber una ilustración; del otro, tres ilustraciones en la misma hilera.

Señálele al niño las imágenes y pídale que repita los nombres de cada una. Luego, pregúntele cuál rima con cuál, cuál termina diferente, así como luna con cuna, libro y tuna. Pregúntele por qué escogió la que señaló y vuelva a preguntarle si suenan igual al final. Realice la actividad para todos los niños. Luego para un grupo pequeño en cada mesa. Al final, realice la misma actividad con cada uno de los niños, utilizando las mismas imágenes y preguntas, los mismos nombres.

Emparejar nombres de objetos. Seleccione o recorte dibujos de objetos cuyos nombres rimen entre sí. Entregue a cada niño un juego de imágenes y pí-

dales a todos que junten los objetos cuyos nombres suenan parecido. Mientras ellos realizan la actividad, pase por cada puesto y brinde a cada niño uno o dos ejemplos. Pregúntele entonces si se puede armar otra pareja. Cuando la haga, pregunte al niño cómo se llaman los objetos emparejados, repita el nombre que dijo el niño y pregúntele si suenan parecido. Muéstrole su aprobación cuando haya hecho una pareja correcta y siga con otro niño. Si un estudiante se equivoca, vuelva a trabajar con él dentro de un grupo pequeño.

El libro de las rimas. Invite a los niños a recortar y pegar en hojas tamaño carta las imágenes de las actividades anteriores. Sugiera a los padres encuadernar con cartulina los trabajos del niño y marcarlos con su nombre; a los pequeños pídale decorar la portada. Ponga los libros de los niños en un lugar especial del salón de clases para que cada uno pueda guardar allí sus actividades de rima.

Cambiar las palabras. Juegue con los niños a invertir el orden silábico y fonémico de las palabras. Utilice palabras con sentido y sin sentido para estimular sus habilidades, por ejemplo osa – aso, oír – río, bolo – lobo, narro cegro – carro negro. Comience usted y pida a los niños que continúen con otros ejemplos. Trabaje más con aquellos niños que muestran mayor dificultad en la actividad.

Actividades promotoras de la distinción de sílabas en las palabras

Estas actividades son muy importantes ya que con ellas el niño aprende a juntar palabras, usando sonidos silábicos que por sí solos no tienen significado. Se incluyen porque además de las actividades espontáneas, las actividades explícitas de conciencia fonológica ayudan a los niños de preescolar a aproximarse al principio alfabético. Para que estas actividades tengan mejores efectos en el aprendizaje es necesario que los niños hayan desarrollado cierta destreza para dividir las oraciones en palabras.

Palmadas y sonidos. Elija una oración como *La mesa es roja* y haga una demostración de la actividad, dando una palmada por cada sílaba de la oración. En lugar de una palmada, sirven otras acciones motoras como saltar o dar un golpe a la mesa. Esta actividad se desarrolla de forma similar a la actividad que se sugiere para diferenciar palabras en oraciones.

Sonidos separados. Pronuncie una palabra que tenga tres sílabas, dejando un segundo entre sílaba y sílaba. Explique a los niños que van a separar en sonidos las palabras que ellos dicen. Pida a cada niño que pronuncie una palabra y muéstrole cómo se pronuncia al separar sus sílabas. Así, si el niño dice *médico*, usted responde *mé – di – co*, y así sucesivamente. Luego, pida a uno de los niños que se encargue de dividir las palabras que los de-

más le dicen, como si él fuera el profesor que le enseña a sus compañeros. De este modo, la actividad puede resultar más divertida.

Variante: realizar la misma actividad, pero pidiendo a los niños que digan el nombre del objeto que aparece en una imagen para que otro la divida en sílabas.

Palabras con el mismo número de sílabas. Presente a los niños una serie de imágenes cuyos nombres tengan una, dos y tres sílabas. Pídales que las agrupen por el número de sílabas, así: *Vamos a hacer tres montones con estos dibujos. Ahora tú me dices como se llama cada uno y yo digo el nombre separando los sonidos.* Los que tienen un sonido los dejamos acá; los que tienen dos, en este otro lugar; y los que tienen tres, aquí. En los primeros dos intentos coloque usted la imagen donde corresponde. Luego, deje que el niño escoja el montón donde debe poner el dibujo, cuando usted divide el nombre en el número de sílabas.

Cuando los niños ya puedan cumplir esta actividad correctamente, pida que ellos mismos dividan la palabra en sonidos y que dejen el dibujo donde corresponde. Realice la misma actividad en grupos más pequeños o individualmente, cuando sea posible.

Variante: utilice más adelante varios tipos de palabras, como verbos, sustantivos y adjetivos.

La ronda del robot. Proponga a los niños jugar al robot. En el primer momento, sea usted el robot y muéstreles cómo canta una canción dividiéndola en sílabas, mientras acompaña cada sílaba con un movimiento diferente de su cuerpo. Canten de nuevo, en forma normal, la canción completa y luego vuelva a mostrar cómo la canta el robot. Pida luego a algunos de los niños que hagan de robot y canten como él. Esto les ayuda a dividir más fácilmente las palabras en sílabas.

Palabras distintas con sonidos comunes. Pregunte a los niños por dos palabras que comiencen con el mismo sonido, por ejemplo: cabeza – caneca, medusa – merengue. Puede variar la actividad con el sonido medio de la palabra y con el sonido final de la misma. Pregúnteles si dos palabras terminan con el mismo sonido o tienen un sonido semejante en la mitad. Use palabras de tres sílabas como en el ejemplo anterior. Cuando los niños muestren mayor destreza, realice la misma actividad con tres o más palabras que lleven el sonido común en distintas partes.

Jerigonza y juegos con sílabas. Enseñe a sus alumnos a hablar en jerigonza. A cada sílaba de una palabra agréguele pa, pe, pi, po, pu según la vocal de la sílaba anterior. Por ejemplo, cambiar *la casa es roja* por *lapa capasapa espe ropojapa*. Realice varios intentos, primero solo con palabras y luego con enunciados que tengan cada vez más elementos.

Actividades promotoras de la conciencia fonémica

Estas actividades tienen la meta de hacer notar al niño que las palabras están compuestas por fonemas. El papel de los fonemas por separado es fundamental para mostrar al niño que al cambiar mínimas unidades de sonido, cambian la palabra y el sentido de lo que se quiere decir. Por esta razón, estas actividades son similares a las de diferenciación de sílabas. Pueden combinarse con tales actividades, si se nota que los niños ya están adquiriendo cierto dominio en la distinción de sonidos silábicos en una palabra.

Es importante anotar que en este tipo de actividades se debe trabajar con el sonido y no con la letra o con su nombre. Esto quiere decir que si se va a trabajar con *r*, se trabaje el sonido /r/ como suena, y no la letra “r” o el nombre “ere”. Son ejercicios sobre la pronunciación y sobre el habla. Si se da cuenta de que los niños adquirieron destreza en la distinción de fonemas de una palabra, trate en ese momento de comenzar a trabajar conjuntamente sonidos de letras y letras escritas.

Sonidos de una palabra. Diga que van a seguir jugando con las palabras y ahora las van a separar en sonidos más pequeñitos. Use al principio palabras cortas como *Sol*. Pronuncie diciendo *¿cómo decimos sol?* SSSSSOOOOOLLLLL. Luego, repita la palabra separando los sonidos que la componen: *¿Cómo se dice?* SSSS – OOOO – LLLL. Haga lo mismo con otra palabra corta. Después de esto, pida a un niño que pase adelante y que haga lo mismo con una palabra corta que usted haya dicho. Si el niño lo necesita, ayúdelo para que pueda continuar. Al principio puede que necesiten mucha ayuda, luego vaya dejando que ellos lo hagan progresivamente sin ayuda.

Cuando ya los niños puedan hacer esta actividad con menos ayuda, propóngales la misma habilidad en sentido inverso: decir los sonidos separados alargados y adivinar la palabra que es. Trabaje la actividad por separado con los niños que parecen tener más problemas con el lenguaje y con sus habilidades alfabéticas.

Poner, quitar y cambiar sonidos. Proponga a los niños el juego de cambiar palabras. Diga a los alumnos *Si yo le pongo /r/ a /ata/ queda rata. ¿Qué palabra queda si le añado /c/ a /ama/?* Formule preguntas del mismo tipo a todos los niños en el salón de clase. Después realice la misma actividad y para comenzar diga a los niños: *Si yo le quito /b/ a bajo, ¿qué queda?* No olvide hacer el juego, aparte, con los niños que muestran más dificultad en separar estos sonidos.

Variante 1. Haga los mismos ejercicios, pero con sonidos de la mitad y del final de la palabra. Trate de enfatizar ese sonido pronunciándolo de forma alargada.

Variante 2. Cuando los niños ya realicen sin problemas la actividad anterior, propóngales cambiar un sonido por otro para formar una nueva palabra, así: *Si yo cambio la /m/ de mata por una /r/, ¿qué palabra queda?*

Agrupación por sonidos. Invite a los pequeños a cambiar el orden del salón. Dígales que van a agrupar las cosas por su nombre. Así, puede decirles: *En esta esquina vamos a dejar las maletas, la masilla, la mesa y todo lo que empieza por el sonido mmmmm.* Ante cada cosa que traigan, usted les pregunta *¿Qué es eso? ¿Y comienza por el sonido mmmm?* y *Si yo cambio la /m/ de mata por una /r/, ¿qué palabra queda? Si corresponde lo dejan en el montón asignado.* Se deben armar los montones necesarios, agrupados por el sonido inicial de los nombres de las cosas.

En otra oportunidad realice la misma actividad, teniendo como criterio el sonido medio o el sonido final de la palabra. Recuerde que primero debe preguntar al niño dónde poner el objeto, mientras los demás lo siguen en una fila.

Variante: colocar un objeto con otros con los cuales no coincida en sonido inicial, medio o final.

El dibujo que no va. Poner un dibujo al lado otros con los cuales no coincida en sonido inicial, medio o final, y pedir que lo descubran. Se realiza de la misma manera que la actividad similar que aparece dentro del grupo de distinción de sílabas en las palabras, propuesta atrás.

Los sonidos y los nombres. Muestre un sonido inicial y diga el nombre de quien corresponda; por ejemplo, puede decir *Tenemos mmmm para Mauricio. Tenemos fffff ¿para quién?* Luego, haga lo mismo utilizando el sonido final.

Variante más avanzada: reúna a algunos niños cuyo nombre comience por el mismo sonido. Luego pronuncie el nombre, alargando el sonido inicial y pídales a los niños que identifiquen otros compañeros que tengan ese mismo sonido inicial en sus nombres.

Presentación y distinción de sonidos. Pida a los niños que digan su nombre. Escoja dos que comiencen por el mismo sonido y otro que comience por un sonido diferente y pregunte cuál de los tres nombres empieza por un sonido diferente; por ejemplo, *Jorge, Juan y Raúl.*

Naipes de sonidos. Consiga un naipe con dibujos de objetos cuyos nombres coincidan con elementos iniciales, medios y finales. Se muestra una carta al niño. Si puede decir otra palabra con el mismo fonema en la posición indicada, gana la carta. Al final gana el niño que haya acumulado más cartas. El niño puede señalar otra carta con un objeto cuyo nombre coincida con el de la primera carta o puede decir simplemente el nombre de un objeto cualquiera que lleve la misma letra en el mismo lugar.

Dibujo. Pregunte a cada niño qué objetos tiene el sonido *mmmm* o *ffff* por ejemplo, y propóngales dibujar objetos con esos sonidos al principio. Después, pídales que dibujen objetos con un mismo fonema inicial, medio o final.

La pelota de los sonidos: Organice un círculo con los niños para jugar a pasar la pelota mientras cada uno, al lanzarla y al recibirla, dice palabras con el mismo sonido inicial, medio o final, según lo acordado previamente. Gana dos puntos el que dice una palabra que solo coincide con el fonema acordado. Por ejemplo, si un niño dice *Mauricio* cuando el anterior dijo *mula*; un punto si uno dijo *mercado* y el anterior dijo *merengue*; pierde el que diga una palabra con un sonido que no corresponde: si dijo *costoso* cuando el anterior dijo *muñeca*.

Sonidos y letras. Clasifique con los niños grupos de palabras que comiencen por la misma letra. Puede decirles: *Con /m/ comienza muñeca*, y *con /t/ comienza tigre*, mientras las escribe en dos columnas en el tablero. Pídales que propongan otras palabras para cada una de las columnas; a medida que ellos vayan diciéndolas, pronúncielas usted. Esta actividad se puede realizar si los niños ya conocen sonidos y si ya se han familiarizado con la forma gráfica de muchas letras del alfabeto, aunque no sepan aún su nombre convencional.

Actividades promotoras de la combinación de sonidos para formar nuevas palabras

Presentamos estas actividades al final porque involucran un nivel más complejo de conocimiento: saber que los fonemas, como unidades fundamentales, sirven para componer palabras totalmente nuevas que no se han oído antes. Con estas habilidades los niños reconocerán que la palabra está constituida por secuencias de sonidos en un orden definido.

Adivinar la palabra. Plantee a cada uno de los niños preguntas como estas: *¿Qué palabra estoy diciendo? Taja – lápiz, mu – ñe – ca, m – a – m – i.* También puede ensayar la descomposición de una palabra en partes; por ejemplo, *Di ‘carrotanque’ sin ‘carro.* Lo importante es comenzar con ejemplos de división y descomposición de oraciones en palabras para luego pasar a descomponer palabras en sílabas y palabras en fonemas. Con la composición se seguiría el mismo orden.

Luego, realice la misma actividad, pero con las sílabas o los fonemas desordenados, para añadir un elemento de mayor complejidad a la tarea. Aproveche y proponga un juego de invención de palabras, usando la misma lógica de la actividad. Poco a poco puede poner reglas cada vez más complicadas.

Variante: pronuncie los fonemas de una palabra enfatizando en sus sonidos sin separar la palabra. Por ejemplo *mano*: *m – a – n – o*. Diga a los niños que hagan lo mismo con otra palabra que escojan. Luego, repita el ejercicio a la inversa: pídeles que digan los sonidos separados y pronuncien normalmente la palabra que forman; por ejemplo *s – o – l*: *sol*.

Aliteración con sílabas. Jueguen a cambiar sonidos de sílabas y fonemas en una palabra para formar otra, por ejemplo, asno – sano.

Seguir patrones fonémicos complejos. Presente palabras que lleven el mismo patrón de combinación de sonidos vocálicos y consonánticos, así: V – C – C – V: arpa, alta, alma; C – V, camino, pedazo, botella; C – V – V – C – C – V, cuanto, suerte, cuesta. Puede ser a través de un juego como *el paseo*: solo pueden ir de paseo los que lleven arpa, arroz, almas, etc., para que los niños descubran el patrón de las palabras que son permitidas dentro del juego.

El fonema faltante. Se pregunta a los niños qué sonido falta a cada palabra como “profund_”, “mal_”, “cas_”. Después se organizan en parejas y uno de ellos debe decir la palabra incompleta y el otro completarla. Luego intercambian roles.

Estas son sólo algunas sugerencias de prácticas que promueven la conciencia fonológica. En síntesis, la conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido como sílabas, fonemas y rimas. Algunos autores coinciden en reconocer que estas habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen algún valor predictivo para las habilidades posteriores de decodificación en la lectura. Aunque aún se presenta alguna controversia con respecto al valor de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en español, la práctica y la investigación evidencian que ésta debe ser parte de cualquier programa de educación preescolar. Además, se ha encontrado que la conciencia fonológica puede ser promovida a través de diversas prácticas sociales en el aula de clase y que los aprendizajes derivados de ellas tienen impactos importantes en la lectura. El capítulo que sigue desarrolla las prácticas que impulsan el conocimiento sobre el sonido y nombre de las letras que, a su vez, alimenta los procesos relacionados con el dominio alfabético.

CAPÍTULO VI

EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS

Introducción

Para abordar la lectura y la escritura, las personas necesitan conocer las letras con las cuales se lee y se escribe. Esta habilidad es lo que conocemos como conocimiento alfabético o conocimiento de las letras. Las letras son el soporte visual que representa a la lengua hablada por medio de los caracteres específicos de la escritura. Es necesario conocer las letras para saber que son signos arbitrarios que representan unidades lingüísticas ya utilizadas en el habla. En el caso particular de nuestra lengua y de nuestro alfabeto, las letras suelen representar fonemas o unidades mínimas de sonido en el habla (González y Jiménez, 2004; Kamhi y Catts, 1999).

Conocer e identificar las letras implica comprender dos realidades. La primera, que una letra es un signo arbitrario, un trazo visual sin relación directa con el objeto que refiere. Su referencia es una convención que usamos en la lengua escrita. La segunda, el carácter de representación visual de las unidades lingüísticas: una letra, en los mensajes escritos, viene acompañada de otras, y este conjunto de letras representa un mensaje en la lengua (Ferreiro y Teberosky, 1979; González y Jiménez, 2004).

Por tanto, las letras son una notación, es decir, un sistema de signos visuales que hace referencia a un mensaje. En este sentido el conocimiento de las letras se apoya en uno más básico: el notacional. Una notación o representación externa es un objeto con características espaciales y significado, que se usa para señalar. Una notación transmite ideas por medios visuales, es un objeto que permanece en el tiempo con independencia de sus creadores y cuyo uso está sujeto a error, por lo cual muchas veces requiere un sistema explícito de transmisión o de enseñanza de una generación a otra. La notación exige, a la persona que la utiliza, saber usarla como un elemento de comunicación o transmisión de mensajes y

saber usarla como una representación de otros elementos en el mundo (González y Jiménez, 2004).

Una de estas notaciones es la escritura, que se diferencia de otras como la numeración, los dibujos o los modelos tridimensionales porque representa de manera gráfica los distintos elementos y niveles jerárquicos de una lengua particular. Hacia los tres años de edad los niños distinguen las notaciones gráficas –dibujos, fotografías– de las no gráficas o arbitrarias –numeración y alfabeto–. Al finalizar el tercer año de vida, o ya entrando en el cuarto año, distinguen entre números, letras y otros signos escritos. Estas últimas tienen algunas características que no tienen las notaciones de tipo gráfico: un número definido y finito de elementos para hacer las combinaciones posibles; por ejemplo, veintisiete caracteres en el alfabeto latino, la posibilidad de dividirse en encadenamientos o partes que siguen conservando significado propio al cambiarse el orden (la /a/ siempre va a ser la /a/ en cualquier palabra escrita) y ser de doble vía, esto es, pueden verse desde lo que representan o desde la notación misma en ambas direcciones (en la escritura, poder ver lo escrito desde los fonemas que representan las letras, o ver las letras desde los fonemas que están representando) (González y Jiménez, 2004; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es importante que las letras sean un caso de notación, porque constituyen la base de la información que el niño recibe acerca de la escritura. Son unidades de reconocimiento de caracteres de la lengua escrita y de las posibles combinaciones entre ellas. Con el dominio paulatino del conocimiento de las letras, la información que se percibe de estas no es un conjunto de caracteres separados, sino un grupo de letras que se procesa de manera simultánea y rápida en virtud de que posee un significado para la persona y en las convenciones de la lengua de su entorno (Castedo y otras, 2004; Ferreiro, 1999).

Según el modelo de desarrollo de los procesos de lectura del Departamento de Educación y Ciencia de Gales, en un proceso exitoso podemos ver los siguientes conocimientos del niño sobre la lectura y la escritura de caracteres cuando comienza a conocer las letras del alfabeto:

1. *En aspectos de primera escritura:* utiliza símbolos, letras aisladas, palabras o frases para comunicar significado; produce piezas cortas que pretenden expresar ideas mediante la escritura.
2. *En aspectos de ortografía:* comienza a comprender la diferencia entre dibujar y escribir, y entre números y letras; utiliza letras aisladas o pares de letras para representar palabras enteras o partes de palabras; conoce varias letras del alfabeto y sus nombres; lee y escribe algunos primeros pares de letras en sílabas que obedecen a patrones comunes.

3. *En aspectos de caligrafía:* empieza a formar letras aún con poco control físico sobre el tamaño, la forma y la orientación; al final, se espera una aproximación a la producción de letras en mayúsculas y minúsculas, sin mezclarlas, según los modelos de escritura convencional.

El conocimiento de las letras como unidades básicas de la lengua escrita se basa también en la evidencia disponible en el mundo adulto sobre el uso de las mismas. Durante mucho tiempo se ha realizado la instrucción sobre el conocimiento de las letras según el orden que estas siguen en nuestro alfabeto. Sin embargo, este modelo no ha logrado ser muy efectivo en la promoción del alfabetismo inicial y del conocimiento inicial de las letras (Condemarín, 1992). El desarrollo del conocimiento específico de las letras se ha explicado según dos modelos: uno plantea que el niño comienza a conocer las letras como signos individuales (Kamhi y Catts, 1999); otro, que el aprendizaje de las letras se da desde la comprensión de conjuntos más o menos grandes de letras juntas, como mensajes, hasta la comprensión de correspondencias de cada signo individual (Castedo y otras, 2004; Ferreiro, 1999; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Un modelo inscrito dentro de la primera corriente es aquel que propone el uso de series de acuerdo con el nombre de las letras. Esto se apoya en un hallazgo que reporta que los niños suelen aprender de manera natural primero las letras que coinciden con la primera letra de su nombre, luego las letras que van en medio de su nombre o al final, y por último las letras que no aparecen en su nombre (Kamhi y Catts, 1999). Otra posibilidad indica que las letras deben presentarse al preescolar en cuatro series secuenciales, sin pasar a la siguiente hasta haber dominado la anterior. Las series son:

Primera: a, e, i, o, u.

Segunda: b, d, j, k, p, q, t, z, v, c, g.

Tercera: f, l, m, n, ñ, r, s.

Cuarta: h, w, x, ll.

Se sugiere presentar al niño las letras de manera individual. Esta aproximación parece tener una serie de ventajas adicionales para él: le ayuda a diferenciar la orientación y dirección del trazo específico que tienen las letras (la *b* y la *d*, la *p* y la *q*), ayuda a distinguir rasgos más finos de su representación gráfica (rasgos relativos a letras que parecen gráficamente similares como la *a*, la *d*, la *h*, la *b* y otras con finas distinciones en el trazo), y deja ver la equivalencia entre distintas y variadas presentaciones (mayúsculas y minúsculas).

El segundo modelo afirma que los niños reconocen las letras y caracteres escritos específicos porque ya saben algo sobre lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979). En este sentido, la información sobre las letras debe ayudarles a comprender mejor las características del lenguaje escrito, de su uso en un contexto y para ciertos fines particulares. Las letras dan información sobre la escritura en general. Ante una palabra el niño observa qué y cuántas letras tiene, qué representan, cómo se organizan espacialmente, qué forma tienen y en qué se parecen y diferencian unas letras de otras (Castedo y otras, 2004). En síntesis, a través de palabras o unidades completas, el niño aprenderá lo que es importante en las letras para leer y codificar correctamente un mensaje escrito. Por esta razón, las principales actividades de conocimiento de las letras están relacionadas con el uso del nombre propio al firmar los propios trabajos, al identificar pertenencias, al registrar nombres de responsables de una actividad, al hacer memoria de préstamo de libros, en el registro de datos personales y en otras actividades de escritura social convencional (Ferreiro, 1999; Castedo y otras, 2004).

Esta perspectiva tiene una doble ventaja: muestra las ideas que los niños desarrollan, a cada paso, sobre la articulación de letras para formar palabras y mensajes lingüísticos completos; y muestra el aprendizaje de las letras en una clara articulación con actividades sociales y convencionales de uso real de la lengua escrita. Como exponen Ferreiro y Teberosky (1979), esta perspectiva permite ver el desarrollo de ciertas ideas sobre cantidad y variedad necesaria de caracteres en las palabras escritas en ciertos momentos, sobre el uso de números y letras en la escritura, sobre la correspondencia de sonidos relacionados con el nombre de personas cercanas y sobre el uso de números, puntuación y otros caracteres en la escritura convencional. Estas ideas son posibles porque hay un modelo de uso de la lengua escrita en el mundo adulto, que sirve como meta para el aprendizaje de los niños sobre el alfabetismo.

El conocimiento de las letras puede predecir logros futuros de los niños en la lectura. Sirve de apoyo y articulación posterior para la instrucción en la toma de conciencia de los fonemas (este concepto se explica en el capítulo sobre la conciencia fonológica). Según distintos estudios, la mayoría de los niños tiene algún conocimiento de las letras al comenzar la instrucción preescolar. Sin embargo, en condiciones precarias de socialización en el alfabetismo, los niños que cursan el preescolar apenas llegan a conocer el 20%, o menos, de las letras del alfabeto escrito de su lengua. Esto crea la necesidad de realizar juegos y actividades que promuevan el conocimiento de las letras en la instrucción preescolar. Otros estudios muestran que el conocimiento de la lengua oral, las habilidades de deletreo preciso y de

comprensión de lectura de los estudiantes de últimos cursos en la escuela primaria están íntimamente relacionados con su desempeño en el preescolar (Storch y Whitehurst, 2002).

El conocimiento de las letras es indispensable para adquirir el conocimiento sobre lo alfabético, pues favorece el desarrollo rápido de procesos de decodificación para que el niño pueda concentrarse cada vez más en la comprensión de lo que lee. Sin embargo, no es el único, ni es por sí solo suficiente para que el niño conozca lo que debe saber sobre la lectura y la escritura antes de su instrucción formal en la escuela. Foorman y otros (1998) encontraron diferencias entre los niños que participaron en prácticas sociales que, de manera incidental, promueven el conocimiento de las letras y la correspondencia entre letras y fonemas, y los niños que estuvieron expuestos a prácticas directas y explícitas para estimular este saber. Los investigadores aclaran que, en el caso de los niños en riesgo social o biológico de presentar trastornos del desarrollo del lenguaje, la instrucción directa para enseñarles las letras les ayuda más en su conocimiento alfabético inicial que las estrategias indirectas. De igual modo, la neurociencia muestra que los niños con trastornos, que solo decodifican la lengua escrita y no realizan actividades de comprensión de los mensajes, no ponen en práctica una habilidad necesaria en la lectura: establecer las relaciones entre letras y sonidos para reconocer la palabra como unidad mayor que representa un significado completo (Glosser y otros, 1996).

Como indicamos al principio de este capítulo, el fin primordial del conocimiento de las letras es el desarrollo del llamado principio alfabético: el niño comprende que los caracteres escritos representan fonemas o unidades mínimas de sonido en el habla. Uno de los ingredientes para ser un buen lector es dominar la decodificación y hacer un reconocimiento básico de patrones familiares de letras que parecen ir juntas. De esta manera, el lector puede concentrarse en la comprensión del mensaje. En términos generales, se ha descubierto que el lector novato relaciona primero las letras con su aparición en formas gráficas particulares. Luego relaciona la primera y la última letra de cada palabra con sonidos específicos. En el siguiente momento se da cuenta de que las letras escritas corresponden a un fonema o unidad mínima de sonido en el habla. Por último, aprende que hay una relación directa entre una letra y un fonema particular y es capaz de comenzar a usar las letras para construir palabras que no ha visto o reconocido antes. La adquisición de estas habilidades aumenta la velocidad y precisión de la lectura, gracias al reconocimiento de patrones familiares de combinación de letras que suelen ir juntas según las palabras más comunes (Kamhi y Catts, 1999; Scott, 1999).

En el mismo sentido, también juegan un importante papel los conocimientos de los niños acerca de la escritura (Scott, 1999). Al principio, ven las letras más como objetos que como símbolos del lenguaje. Luego, consideran criterios de cantidad mínima de letras y variedad de las mismas para juzgar si un texto se puede o no leer. Muy rápido, si las oportunidades lo permiten, los pequeños dominan correspondencias con sílabas y llegan al dominio de la hipótesis alfabética o conciencia fónica. Existiría incluso una etapa posterior que se desarrolla en la escuela primaria, cuando se comprende la puntuación ligada a aspectos de la reflexión sobre la gramática en los textos escritos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Estos conocimientos son posibles también gracias a la inserción del niño en un mundo adulto que le transmite una serie de mensajes sobre el uso y la importancia de las letras para llevar a cabo distintas actividades (Ferreiro, 1999). Es importante recordar que las letras, por ser un sistema notacional, dependen de las formas de uso transmitidas explícitamente de una generación de adultos a una nueva generación de niños aprendices del mundo alfabético (González y Jiménez, 2004).

Requerimientos para las actividades sobre conocimiento de las letras

El educador inicial puede captar el interés de los niños a través de actividades y juegos que promuevan el conocimiento de las letras. No se trata de enseñar, sin sentido y más temprano, las letras del alfabeto, sino de lograr que el niño desarrolle habilidades para acceder con más facilidad al conocimiento alfabético en toda su complejidad.

Es aconsejable realizar estas actividades en varios momentos de la rutina escolar, articulándolas con otras actividades que los niños ya dominan o que se acostumbran en los programas de educación inicial. Por ejemplo, introducir las letras con los nombres de los animales o cualquier otro tema que guíe el proyecto de enseñanza en un momento particular.

En una actividad cualquiera para promover el conocimiento de las letras en los preescolares, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Saber el nivel de conocimiento que los niños tienen sobre el alfabeto, para determinar si se realizan actividades más elementales o más complejas.
2. Introducir las letras a través de la escritura de nombres propios y elementos familiares: nombre del barrio, nombre de compañeros y familiares.
3. Tratar de que el niño tenga que dividir las distintas letras de ejemplo para sacar elementos comunes, o volver a integrar letras separadas.

4. Preguntar los nombres de las letras que se enseñan cada día e insistir en ellos. Enfatizar en el nombre de la letra cuantas veces sea necesario.
5. Usar letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas, cursivas, de imprenta, de plástico, magnéticas, en tamaño grande, etc.
6. Al llegar a un alto nivel de complejidad con las actividades, es fundamental comenzar a relacionar los nombres de las letras con su sonido particular.

Utilice el material complementario que forma parte del ambiente alfabético (vea el capítulo de Ambientes impresos en el aula, en este mismo volumen) como el que se lista a continuación:

1. Carteles sobre letras hechos por usted, por otros adultos y por los mismos niños.
2. Letras de diversos materiales y presentaciones.
3. Rompecabezas que contengan letras y palabras con pocas letras.
4. Plastilinas y moldes de letras.
5. Plantillas para calcar letras.
6. Tableros de dibujo y borradores.
7. Loterías del alfabeto.
8. Diferentes tipos de papeles.
9. Lápices de colores, marcadores, crayolas y distintos instrumentos de escritura.

Actividades promotoras del conocimiento de las letras

Estas actividades se realizan con el fin de que los niños de preescolar avancen, lo que más puedan, en el conocimiento de las letras. Por tanto, están destinadas a lograr que adquieran maestría en el reconocimiento de letras y a que identifiquen las letras de acuerdo con los usos convencionales que hacemos de ellas y de los mensajes escritos. En esta línea, las actividades que vamos a reseñar en este punto se dirigen a seis objetivos:

1. Introducir la lengua escrita de manera significativa.
2. Familiarizar a los niños con las letras y con los sistemas notacionales.
3. Observar la escritura del nombre propio.
4. Reconocer letras, series de letras, caracteres iniciales y finales en palabras.
5. Adquirir conciencia fónica y de correspondencia fonema-grafema.
6. Apoyar el reconocimiento rápido de palabras.

Estas actividades se han tomado, en su mayoría, del trabajo de Condemarín (1992) sobre la correspondencia fonema-grafema, de los trabajos de Castedo y otras (2003) sobre la escritura del propio nombre, y del trabajo de Ferreiro (1979) sobre el desarrollo de los sistemas de escritura en el niño. Se presentan según el orden de complejidad (de las más sencillas a las más complejas) con que aparecen en los conocimientos alfabéticos iniciales de los niños, que se reportan en el trabajo de las autoras mencionadas en este párrafo.

Actividades de introducción de la lengua escrita de manera significativa

Estas actividades específicas logran que las letras y lo escrito comiencen a usarse según las motivaciones propias de los niños. Fuera de ellas, se deben incentivar todos los intentos iniciales del niño por escribir y representar letras, como la identificación de caracteres en los letreros, las marcas de alimentos y de diversos artículos comerciales que ven todos los días.

Actividades artísticas. Proponga a los niños dibujar letras, colorearlas o rellenarlas con distintos materiales. Estas actividades se pueden realizar al principio del trabajo sobre el conocimiento de las letras, o en las mismas fechas en las cuales se enseñe cada letra o conjunto de letras en particular. También pueden realizarse como parte de la identificación de objetos en un tema específico; por ejemplo, si se estudian los animales, utilizar la L junto a los dibujos de un león, un lince o un leopardo.

Es preciso que al realizar estas actividades los niños puedan ver el mayor número de ejemplos posibles del trazo de una letra: en imprenta, en cursiva, en mayúscula, en minúscula y en distintos tipos de letra (como aquellos tipos que puede tener un procesador de palabras como el programa Word de un computador convencional).

Proponga al niño guardar estos trabajos dentro de una carpeta para consultarla cada vez que se trabaje con las letras. Explíquelo que ese es su propio *Libro de las letras*. Organice otros libros con dibujos y trabajos de los niños sobre papel, y procure que lleven el nombre del autor y la fecha de realización.

Trabajos de primera escritura. Aprovechando los primeros intentos de los niños, pídales que escriban lo que más les gustó de una historia recién leída, sin importar si lo pueden hacer o no de manera convencional. Al final, ponga el nombre del niño y permítale plasmar su nombre como él lo grafique. Otro día, pídales que le lean lo que acaban de escribir. Cuando usted no haya entendido algo de lo que ellos leyeron, pregúnteles para hacerles reconocer las particularidades del lenguaje escrito.

En otro momento, pídale al niño que escriba de manera que otra persona pueda leer lo que escribió. Ofrezcale ayuda en los puntos donde el mismo niño se lo pida; muéstrole el modo de escribir una parte en particular, comparando algunas letras con las de su nombre marcado previamente en la hoja.

Como quizás el niño puede mostrarse algo inseguro en ese momento, dígame que le dicte lo que quiere escribir y escríbalo tal cual el niño lo va dictando. Luego alterne intentos de escritura del niño y dictados al adulto. Esté atento a escribir frente a él las palabras que pregunte, para que pueda repetirlas cada vez con mayor independencia. No olvide realizar esta actividad con más intensidad en grupos pequeños.

Variante 1. Escriba en el tablero la fecha, los nombres de los libros y las palabras con las letras del día. Propóngales escribir el nombre propio, el del barrio donde viven o aquel que pregunten según el tema que se esté trabajando, junto con un dibujo correspondiente. Escriba grande y visible en el tablero cada palabra que pregunten, y léala para todos.

Variante 2. Escriba el nombre de cada niño en el tablero y deje que algunos de ellos lo reescriban allí mismo. Anímelos diciéndoles que quienes puedan escribir bien los nombres, van a escribir los nombres de sus compañeros en el tablero o en el registro de préstamos, etc.

Libros sobre el alfabeto. Trabaje en una sesión de lectura conjunta un libro informativo o un cuento que muestre a los niños la forma de las letras y su nombre. Realice preguntas, enfatizando en el nombre de cada letra, sobre los avisos y letreros del salón o del tablero donde estas se pueden encontrar. Utilice el mismo modelo de actividades de aumento del vocabulario a través de la lectura compartida, cambiando las preguntas sobre palabras por preguntas sobre la forma de las letras y sobre los nombres de las letras. Deje a algunos niños pasar al tablero a trazar las letras nombradas en el texto.

Si el texto está escrito como un cuento, formule a los niños preguntas antes, durante y después de la lectura, como en las actividades de lectura compartida. Luego pídale que tracen en el tablero cada letra nombrada y pregúnteles qué pasaba con las letras en el cuento. Si es necesario, devuélvanse en la narración y propóngales de nuevo trazar o dibujar la misma letra de la cual se habla en el cuento. Realice esta actividad en grupos más pequeños con los niños que parecen tener problemas para trabajar en colectivo, o que presentan dificultades en el desarrollo de su lenguaje.

Jugar con marcas. Consiga una serie de empaques con marcas de dulces, cereales y otros productos comerciales que suelen consumir los niños y su familia. Entregue a cada uno dos empaques distintos y pregúnteles de

qué son los paquetes. Luego, muéstreles en qué parte dice el nombre del producto y pídeles que lo lean. Después, pase por el puesto de cada uno y pregúnteles dónde dice lo que están leyendo. Señale con el dedo cada una de las letras y haga que los niños lo hagan también. Luego, intercambien los paquetes para que cada niño quede con otros diferentes y vuelva a realizar la misma actividad. Recuerde repetir el juego solo con los niños que presentan más problemas para aprender las letras o en el desarrollo de su lenguaje.

Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales

Estas actividades buscan familiarizar al niño con los distintos sistemas de símbolos que utilizamos. Tanto estas actividades como las del grupo anterior son de fundamental importancia para llevar a los preescolares a la lectura y la escritura de caracteres de la lengua escrita, por lo que ambos tipos de actividades pueden realizarse en un mismo momento. La idea es que vayan de la distinción más simple, entre sistemas de notaciones gráficas y sistemas de notaciones arbitrarias, de acuerdo con el nivel de conocimiento que ellos muestren. Si ya pueden hacer distinciones en ese nivel, entonces hay que pasar a la distinción entre sistemas arbitrarios, es decir, entre números y letras.

Es importante que las actividades señaladas acá, así como otras que se puedan inventar a partir de estas, se realicen de forma repetida para ayudar a los niños a descubrir las distinciones entre sistemas notacionales. Por esto, es importante que el profesor responda también las preguntas de los niños sobre la escritura de distintos avisos en un momento; aumente el grado de dificultad de la distinción cuando note que el conocimiento de los niños avanza. Para saber el conocimiento alcanzado por los niños es necesario conversar con todos de manera conjunta e individualmente. Si usted considera que el niño ya domina la distinción entre sistemas notacionales, puede combinar la última actividad de esta sección con las actividades de los dos siguientes grupos.

Los signos. Utilice algunas tarjetas con dibujos y con letras aisladas y pregunte a los niños *¿qué hay acá?* Luego, muestre algunas tarjetas con caracteres repetidos, otras con pequeños dibujos, mapas, con letras distintas, con palabras completas de distinto tamaño, con grupos de números y con letras y números mezclados.

Después, con cada tarjeta, pregunte a los niños *¿para qué sirven estos signos?, ¿sirven para leer?, ¿por qué?* Espere las respuestas. Repita la misma actividad con los niños sentados en cada mesa en el salón. Alterne las preguntas sobre cada tarjeta con los niños y ponga especial atención a las

respuestas de cada uno. Luego, en el tablero, muestre los símbolos que hay para representar los números y las letras. Uno vez hecho esto, repita las preguntas a los niños en cada una de las mesas. Reparta las tarjetas entre todos y converse con cada estudiante: mira allí, para qué sirve, si se puede leer, etc. Haga lo mismo con los niños que parecen mostrar mayores problemas en diferenciar distintos tipos de signos, como números, letras o dibujos.

El dibujo y el nombre. Esta actividad consiste en pedir a los niños que dibujen un objeto; por ejemplo, una casa. Luego se les muestra en el tablero el nombre escrito (casa) del objeto dibujado. A continuación se les pide que escriban el nombre debajo del dibujo. Luego se establece una pequeña conversación, entre todos y en grupos pequeños, sobre las diferencias que ven entre el dibujo y el nombre escrito. Procure cada vez trabajar objetos muy diferentes y con nombres de distinta extensión para que los niños vean la independencia entre el nombre escrito y la representación gráfica.

Esta actividad potencia sus efectos si se trabaja en conjunto con aquellas que sirven para promover el crecimiento del vocabulario, utilizando como ejemplo las palabras que se están aprendiendo en cada momento.

Dibujos y palabras mezclados. Muestre a los niños –de manera colectiva, en grupos pequeños e individualmente– tarjetas con palabras y oraciones acompañadas de un dibujo. Pregunte con cada tarjeta: *¿Qué dice acá?* Luego, muestre tarjetas donde dice lo mismo pero sin dibujos. Acto seguido, muestre una serie de tarjetas que presenten las mismas palabras y oraciones, pero con otros dibujos que no les corresponden. Establezca con los niños una conversación acerca de las semejanzas y diferencias entre los dibujos, y entre los grupos de letras de las tarjetas que tienen las mismas palabras, pero distintos dibujos. Vuelva entonces a preguntar si dicen o no dicen lo mismo, comparando las tarjetas. De ser necesario, hágales mirar y trazar en el tablero las letras presentes y contar el número de letras en cada tarjeta.

Como la idea es que los niños establezcan la diferencia entre lo que está escrito y lo que está dibujado, realice varias sesiones de esta misma actividad hasta que ellos muestren, al comparar las letras presentes en las tarjetas, que dos o más pueden decir lo mismo aunque tengan dibujos diferentes. Si algunos niños tienen aún problemas en esta distinción, trabaje con ellos en grupos más pequeños.

Anuncios que se pueden leer. Presente a los niños algunos avisos comunes de marcas y productos alimenticios y pregúnteles si se pueden leer. Luego, muéstreles tarjetas con palabras cortas, palabras largas, mezclas arbitrarias de números, letras y otros signos. Más adelante presénteles imágenes donde aparezcan caracteres numéricos con sus correspondientes

elementos y palabras escritas con su designación. Retome los avisos y pregunte cuáles de los caracteres que aparecen en las tarjetas se encuentran allí; señáleles que el aviso está compuesto de letras. Para finalizar, vuelva a mostrar las tarjetas con palabras cortas, palabras largas, mezclas arbitrarias de números letras y otros signos. Repita actividad con los niños que evidencian problemas para diferenciar los distintos tipos de signos. Es útil llevar un registro de las distinciones que cada niño logra hacer.

Variante: si los niños ya tienen un conocimiento avanzado sobre los fonemas que componen una palabra, presénteles el sonido de cada letra escrita y luego lea la palabra completa.

Actividades dirigidas a la observación de la escritura del nombre propio

El nombre propio es algo que causa interés entre los niños preescolares; les dice mucho sobre quiénes son ellos mismos y quiénes son sus compañeros. El nombre escrito les despierta una curiosidad natural porque es una marca de su espacio y de las cosas que les pertenecen. Estas actividades aprovechan esa curiosidad para que los niños observen la coincidencia de los sonidos de su nombre con caracteres escritos y para que vean la presencia de esos caracteres en otras palabras. Con esto, los niños progresivamente notarán que su nombre está compuesto de letras que sirven de elementos para formar cualquier mensaje escrito.

El nombre propio de los niños. Estas actividades pueden alternarse con otras que estimulan la distinción del nombre propio puesto por escrito. Entre estas actividades tenemos:

- Animar a escribir el nombre propio completo, de los amigos o familiares. También sirve escribir el nombre del barrio y de otros lugares significativos para los niños, sobre los cuales ellos mismos suelen preguntar.
- Escribir en computador un rótulo con el nombre de cada niño para pegarlo a su silla y señalarle que ahí dice su nombre. Después de cambiar el sitio de las sillas, pedir a todos que ubiquen dónde está la suya, guiándose por la marca de su nombre.
- Buscar la letra del día en el propio nombre. Proponga el trabajo de una letra en el día e invite a los niños a buscarla en su nombre propio escrito en las pertenencias. Repetir esta rutina con varias letras ayuda al niño a ver que su nombre está compuesto de esas letras. Al principio, esto es más fácil con la letra inicial y final de cada nombre propio; más adelante, se le puede pedir que haga lo mismo con los nombres de sus compañeros, siguiendo la marca de sus sillas.

Copiar el propio nombre y confrontarlo. Esta actividad busca que, a través de procesos de copia (reproducción lo más exacta posible), el niño note ciertas características de su nombre escrito en relación con las letras que lo componen: cuáles y cuántas letras tiene, qué forma tienen, qué representan por separado, cómo se distribuyen en el espacio, qué semejanzas y diferencias tienen con otros nombres escritos (Castedo y otras, 2004). Al copiar las letras de su nombre el niño debe tener en cuenta que debe reproducir las mismas letras, en igual cantidad y en el mismo orden.

En los momentos iniciales la actividad debe hacerse de manera explícita y con el acompañamiento cercano del adulto. El adulto mira un rótulo con el nombre de uno de los niños y les dice algo como *Voy a ver cómo escribimos 'Isabel' para copiarlo acá...* Entonces les pregunta a los niños qué letra debe ir primero, cuál después...

El adulto puede hacer esta actividad con cada uno de los niños en el salón. Así, les puede decir *hacemos una letra cada uno, ¿te ayudo con alguna letra?* Con preguntas como *¿por qué no hay que escribir esta letra?, ¿cuántas veces hiciste esta?*, el maestro los motiva a justificar las decisiones que toman y a que revisen lo que están haciendo. Puede invitar a los niños que conocen mejor las letras para que ayuden a los que no las conocen bien. Incluso puede organizarlos por parejas cuyos nombres comienzan por la misma letra. Al final, se debe pedir al niño que revise lo que hizo antes, con observaciones como *acá está tu nombre (señalando el rótulo). Mira a ver si le quieres cambiar algo o lo dejas así.*

Recuerde que esta actividad se realiza en el marco de propuestas con sentido, como marcar la carpeta de trabajos, identificar pertenencias, hacer registro de responsables de actividades, de préstamo de libros y de datos personales.

Variante: La misma actividad se puede realizar cambiando cada vez los materiales del soporte y del instrumento para escribir, así como usando teclados viejos de máquina o computador para que tengan todas las letras visibles y disponibles al mismo tiempo.

Componer el nombre propio con letras móviles (Castedo y otras, 2004). Use letras magnéticas o recortadas. Sugiera a los niños componer su nombre con un modelo. De acuerdo con el nivel de conocimiento de las letras que cada niño tiene, la actividad se puede llevar a cabo de distinta manera. Cuando no conoce aún muchas letras, el pequeño puede componer su nombre usando solo las letras que tiene su propio nombre. Cuando ya tiene un conocimiento intermedio de las letras, se le pide formar su nombre con las de varios nombres de sus compañeros o de familiares. Si el niño tiene un conocimiento avanzado del alfabeto, se le ofrecen todas

las letras. De la misma forma, cuando aumente el conocimiento del niño se le pide componer el nombre, pero sin mirar el modelo.

Actividades de reconocimiento de letras y de caracteres iniciales y finales en palabras

Estas actividades buscan reafirmar lo que los niños ya han aprendido con las actividades antes mencionadas. Por tanto, conforman una versión un poco más exigente de esas actividades, en las cuales se muestra al niño de manera explícita la correspondencia de ciertas series grandes de letras, para que progresivamente asocie sonidos con escritura.

Saludo mañanero. Al saludar, escriba en el tablero la letra del día; señálela y diga su nombre. Se busca que el niño comience a identificar sonidos e imágenes de esa letra cuando ya tiene un conocimiento avanzado de las letras del alfabeto. Para tal fin, muéstrole diferentes trazos y versiones de esa letra inserta en palabras y en impresos.

Juego de cartas con letras. Organice un juego con cartas que muestran letras y otras que muestran dibujos. Pida a los niños armar parejas de letras y dibujos cuyos nombres contienen esas letras. Mientras ellos emparejan las cartas pregúnteles qué letras se corresponden, cuáles son sus nombres, qué sonido tienen y cómo se llaman los objetos emparejados.

Las cosas y la letra del día. Cada día escriba en el tablero algunas letras con su nombre correspondiente y con el nombre de objetos que comienzan con ellas. Pida a los niños que digan nombres o palabras que empiecen por esas mismas letras. Procure tener en cuenta los temas de otras áreas, trabajados en el aula. Repita la actividad en un grupo pequeño con los niños mayores que presenten dificultades.

Actividades de conciencia fónica y de correspondencia fonema-grafema

Este grupo de actividades busca aproximar al niño, cada vez más, a la correspondencia entre los sonidos básicos del habla (fonemas) y su representación escrita (grafemas). En ellas se pueden aprovechar la curiosidad del estudiante, sus preguntas u observaciones sobre la correspondencia de letras y sonidos. Para realizarlas es necesario dominar ya las actividades de los grupos anteriores.

Dibujos, letras y sonidos (Condemarín, 1992). Una vez que los niños logren emparejar letras con dibujos de objetos cuyos nombres comienzan por ellas, muéstrole las letras, sus nombres y sus sonidos. Cuando adquieran práctica en esta actividad, repítala, pero utilizando solamente

la forma gráfica de las letras (en diversas presentaciones) y los sonidos correspondientes.

Al final, la misma actividad se complejiza con los sonidos compuestos de conjuntos de letras, como *ch*, *rr* o *ll*, y con letras que tienen un sonido equivalente, como *c* y *k*, *g* y *j*, o *c*, *s* y *z*.

Letras y sonidos. Esta actividad tiene los mismos parámetros de su correspondiente en el grupo de actividades de conciencia fonológica, donde se muestra la letra del fonema inicial, medio o final de una palabra. Cada fonema se resalta de manera aislada y las palabras que los contienen se escriben en el tablero. Se pueden usar objetos que ilustren la actividad.

Las letras en las palabras. Esta estrategia consiste en comenzar a mostrar por escrito, en el tablero o en rótulos, las palabras nuevas utilizadas para el crecimiento del vocabulario. Se puede aplicar cuando los niños han aprendido varias palabras en las actividades de aumento de vocabulario o con las actividades más avanzadas de este aprendizaje.

Inventar palabras con letras (Condemarín, 1992). En esta actividad se utilizan tarjetas móviles para que los niños jueguen a combinarlas de manera colectiva, en pequeños grupos o individualmente. En conversación con los niños se enfatiza en la pronunciación del sonido resultante y se da un premio a aquellos que formen una palabra conocida en la lengua. Realice la misma actividad formando sílabas y palabras.

Variante 1: Formar nuevas palabras por adición y eliminación de letras escritas en el tablero o con letras magnéticas o móviles.

Variante 2: Formar nuevas palabras por reemplazo de letras escritas en el tablero o con letras magnéticas o móviles.

Variante 3: Formar palabras nuevas con sílabas escritas que se presentan de manera separada.

Inventar palabras con sonidos (Condemarín, 1992). Consiste en reunir fonemas para formar una palabra y en descomponer una palabra en fonemas.

Actividades de apoyo para comenzar el reconocimiento rápido de palabras

Para que los niños aprendan a reconocer patrones familiares de escritura a fin de agilizar su lectura, proponemos una serie de actividades que deben presentarse siempre como juegos que exigen tomar decisiones correctas, cada vez con mayor rapidez. Algunas de estas habilidades implican el conocimiento preciso de las correspondencias entre fonema y grafema.

- El niño lee oraciones completas y las relaciona con situaciones presentes en un dibujo. Se le pide hacerlo cada vez más rápido.

- El niño lee oraciones con vocabulario nuevo o desconocido. Se le pide hacerlo cada vez más rápido.
- El niño selecciona rápidamente un dibujo que corresponde con una oración leída.
- El niño lee en voz alta un pequeño fragmento y parafrasea lo leído. Se le da al niño un fragmento de lectura cada vez más largo y complejo.
- El niño lee en voz baja un pequeño fragmento u oración y explica qué dice el texto. Se le pide que lea cada vez más rápido. Cuando haya aumentado su velocidad y comprensión de fragmentos cortos, entonces se le presentan fragmentos de lectura más grandes y complejos.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre uno de los dominios involucrados en la lectura emergente: el conocimiento ortográfico que incluye el conocimiento de las letras. Muchos autores han señalado que este conocimiento puede predecir los logros de los niños en la lectura cuando inician procesos formales de enseñanza-aprendizaje. A continuación se desarrolla un componente de la lectura emergente, relacionado con los vínculos afectivos entre adultos y niños, que atraviesa todas las prácticas.

CAPÍTULO VII

**VÍNCULOS AFECTIVOS ENTRE EDUCADORES
INICIALES Y NIÑOS: ALGUNAS ESTRATEGIAS QUE
AYUDAN AL ALFABETISMO INICIAL****Introducción**

Las experiencias nuevas suelen provocar un nivel moderado de ansiedad que se acentúa cuando los niños, a causa de la falta de un vínculo afectivo fuerte, se sienten inseguros. Como el alfabetismo es una experiencia nueva en el ambiente de educación inicial o de educación básica, puede comenzar mal si los niños no se sienten seguros al afrontarla. Las prácticas promotoras del alfabetismo inicial están altamente relacionadas con la calidad de los vínculos entre los adultos y los niños aprendices de la lectura (Carrillo, 2004; Constaín, 1999). Lo anterior también se cumple para el caso del alfabetismo emergente.

Un vínculo es una relación que se establece entre dos individuos a través de su contacto personal y del intercambio de lo que ambos sienten el uno por el otro. El vínculo afectivo implica experiencias emocionales y estados de apego con otras personas (León, 2004). Nuestras relaciones van desde el vínculo con aquellas personas con las cuales hay poco contacto –el vecino con el que apenas se cruza un saludo, por ejemplo– hasta aquellas con las cuales hay un gran contacto y relaciones con contenido emocional y de cariño; por ejemplo, la persona que nos crió cuando éramos niños.

Estos vínculos son de gran importancia en el desarrollo temprano de los niños, ya que les permiten sobrevivir en el mundo, desarrollarse como se espera y acceder a todos los medios de intercambio con otras personas (Wallon, 1978). La investigación reciente en estos temas muestra que el cariño por los primeros cuidadores cercanos es un rasgo natural de la especie, y no se deriva de otras formas de contacto personal. Además, los vínculos tempranos son altamente afectivos, lo cual permite al niño tener

un modelo a seguir en el establecimiento de relaciones con las demás personas. En este contacto inicial el niño adquiere una serie de rasgos de lo que buscan y lo que rechazan en las demás personas (Carrillo, 2004).

Los vínculos varían según el grado de cercanía y las experiencias vividas con las personas. Estas experiencias han estado cargadas de distintas emociones y diversos estados de ánimo. De este modo, el vínculo es más fuerte, o es un vínculo afectivo, cuando las experiencias compartidas son mayores, variadas o más intensas. En lo que sigue de esta guía nos centraremos en el vínculo afectivo en los niños de edades tempranas y su relación con el surgimiento de las habilidades alfabéticas.

Una gran cantidad de investigaciones a lo largo del siglo veinte ha demostrado el apoyo crucial que parece dar el vínculo afectivo a todas las capacidades de los niños desde su nacimiento, incluso desde su concepción. El vínculo afectivo tiene tres componentes: de experiencia emocional, de expresión de las emociones y de regulación de las mismas por el adulto cercano. Estos componentes permiten al niño desarrollarse en un entorno que le ofrece cuidado corporal, apoyo permanente a sus actividades de exploración del mundo y apoyo para comenzar a construir lazos de amistad y cercanía con otras personas que no son de su núcleo familiar cercano (Carrillo, 2004; León, 2004; Wallon, 1978).

El vínculo afectivo con el hijo comienza desde la expectativa que la madre tiene a lo largo del embarazo. Ella está pendiente de las distintas reacciones del bebé en el vientre materno: pataditas y movimientos relacionados con diversos estados del bebé (Constaín, 1999). En el momento del nacimiento, cuando la madre está con su hijo, el contacto físico complementa sus expectativas frente a él. Este contacto físico permite al niño desplegar algunos patrones que parecen ser innatos en los humanos, como diferenciar las voces de las personas de los otros sonidos del ambiente, buscar el seno materno y hacer una primera imitación de expresiones faciales del adulto. Al poco tiempo, el niño comienza a reconocer la voz de su madre o cuidador por encima de otras (Gopnik y Meltzoff, 1999).

En los seis primeros meses de vida el niño suele estar en brazos de su madre o su cuidador, quienes se muestran sensibles a sus reacciones. Esto le permite ser tenido en cuenta como persona distinta, y sobrevivir. A los seis meses de edad el bebé conoce la forma en que el adulto le habla. Hacia los nueve meses el niño es capaz de seguir la mirada del adulto cuando este le señala hacia un elemento externo que mira. Hay aquí ya una doble relación: el cuidador que tiene al niño señala elementos de manera gestual o verbal, la atención del niño sigue la dirección de referencia de las señales del adulto y detecta en eso algo importante. Pero esto es posible porque

previamente el bebé tuvo una relación muy fuerte con el adulto, y extendió la importancia de esa persona a su campo de atención, es decir, a todo aquello que el adulto señala (Gopnik y Meltzoff, 1999; Wallon, 1978).

Otra evidencia sobre el crecimiento del vínculo afectivo se muestra en el desarrollo de ciertas emociones, como el miedo. Una investigación con bebés, llevada a cabo por Campos y sus colaboradores (1992), mostró que ante situaciones objetivamente peligrosas, los niños entre nueve y doce meses comienzan a reaccionar progresivamente según las expresiones del adulto. Si ante un hueco en el trayecto de los desplazamientos de los niños, el adulto da señales de advertencia o susto, el bebé tiende a evitar la situación que produce inquietud al adulto, como acercarse al hueco. Además, el bebé comienza a presentar la misma reacción de inquietud que mostraba el adulto. Ante la situación contraria, si no hay ninguna reacción en el adulto, el bebé simplemente no reconoce el peligro.

Entre el año y el año y medio de edad, el niño comienza a proponer muchos más elementos de su parte en el intercambio con el adulto. Es común que los niños de esta edad comiencen a mirar al adulto y a esconder el rostro repetidas veces, o a ofrecer un objeto al adulto y a no dárselo. Los señalamientos son frecuentes en esta época, así como los primeros intentos exitosos de referir objetos o situaciones al adulto, con palabras (León, 2004; Gopnik y Meltzoff, 1999).

En este periodo del desarrollo del niño comienzan los temores por el abandono de los padres y ciertas reacciones de apego. Esto se refleja usualmente en sus manifestaciones y en los juegos. Entre los tres y los cuatro años los niños ya comprenden muy bien en qué consisten las intenciones, las emociones y los sentimientos de los otros (León, 2004); son conscientes de que hay algunas personas más cercanas que otras de quienes no se conocen sus intenciones, y por eso pueden no ser de fiar. Por ello, frente a un extraño reaccionan con rechazo, llanto, desconfianza, el intento de engañar o la búsqueda de otras personas muy cercanas (Gopnik y Meltzoff, 1999).

Entre los tres y los cuatro años, un número importante de niños suele tener un primer contacto con programas de educación inicial o con el mundo escolar. La escuela toma cierta distancia del mundo familiar: impone una forma de expresión más distante, universal y entendible para todos (Cabrejo-Parra, 2003; Cuervo, Flórez y Acero, 2004); es también el lugar donde se forman las primeras expectativas de los niños en un espacio distinto al del hogar y donde se transmite una parte de valores de la sociedad. Los profesores, así como los padres, pueden convertirse en figuras de apego. Las relaciones entre los educadores iniciales y los niños son una

base importante sobre la cual se cimienta gran parte del éxito o del fracaso escolar posterior (Carrillo, 2004).

Los niños con vínculos fuertes con sus maestros tienden a desarrollar mejores habilidades escolares, entre ellas las habilidades necesarias para aprender a leer y a escribir. Con este apoyo, se sienten más seguros en el mundo escolar y acceden con mayor confianza a la ayuda del educador inicial. Así mismo, los adultos que logran este tipo de relaciones son más sensibles y más comprometidos frente a las necesidades de los niños. Los niños que establecen un vínculo afectivo con el maestro y mantienen una conversación cálida y constante con él tienden a participar en conversaciones más elaboradas que estimulan sus capacidades lingüísticas orales (Carrillo, 2004).

Muchas veces los niños no se sienten bien en el contexto escolar, porque la escuela suele entender la distancia del mundo familiar como alejarse de las expresiones de afecto o las conversaciones directas y personales con los estudiantes (Milot, 1992). La reacción que los niños pueden tener ante esta situación es diferente, según sus experiencias previas, lo que genera distintas expectativas en los maestros. Gran parte del desempeño escolar posterior de los niños depende, precisamente, de esta expectativa del maestro (Rogers, 1997).

Este hecho determina que el maestro, de forma no consciente y automática, centre más su atención y su trabajo docente en los pequeños con los cuales se ha formado mejores expectativas. Por tanto, como plantea Rogers (1997), existe la tendencia natural a preferir a ciertos niños dentro del aula de clase, lo que influye de manera crucial en su desempeño en las actividades que se les proponen.

Algunas investigaciones reportan lo siguiente:

- El 10% del tiempo de los docentes se usa en interacciones con un solo niño.
- El 81% del tiempo que los maestros pasan con los niños no lo usan para hablar con los que están cerca.
- Los docentes de todos los niveles hablan individualmente con cerca de un tercio de los niños en su salón de clase.
- Los niños tienen pocas conversaciones extensas y sostenidas sobre un punto particular durante el curso de la jornada escolar.

Cuando los maestros no comparten tiempo con sus alumnos en conversaciones que los involucren como pares comunicativos, se fomentan relaciones conflictivas, inseguras y de excesiva dependencia por parte de los pequeños. Por esto es importante propiciar momentos de conversación

para apoyar el aprendizaje de muchas habilidades alfabéticas: conciencia de los sonidos del habla, ideas sobre lo impreso, conocimiento del significado y de la estructura gramatical de la propia lengua (Cabrejo-Parra, 2003; Cuervo, Flórez y Acero, 2004).

La expresión oral de los niños crece cuando se les escucha y cuando hay un deseo auténtico de comunicar algo. Las investigaciones muestran que las conversaciones con los alumnos, a pesar de su corta extensión, son una forma indirecta para que aprendan nuevas palabras. Sin embargo, para desarrollar todas estas competencias es fundamental que las actividades de conversación auténtica se realicen explícita y sistemáticamente.

Existen algunas estrategias para cultivar el vínculo afectivo entre alumno y maestro que pueden utilizarse en cualquier área del aprendizaje de los niños en la escuela (Cf. Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de Colombia, 2000). En este libro las relacionaremos especialmente con las habilidades que promueven el conocimiento inicial sobre la lectura y la escritura; por ello, el objetivo es brindar al niño la oportunidad de tener conversaciones extensas y regulares con sus maestros.

Estas actividades tienen como rasgo común propiciar conversaciones entre los educadores iniciales y los niños, para que unos y otros, sin pretensión de mostrar o enseñar nada, expresen sus vivencias y sus ideas sobre temas escogidos preferiblemente por los niños. En estas conversaciones el adulto debe mirar el rostro del niño, aprobar y mostrar interés, mientras escucha con atención todo lo que le dice. Es importante realizar estas actividades en el aula, al menos tres veces por semana, para cultivar en los niños la autoconfianza al ser aprobados, y mostrarles que su experiencia y lo que tienen que decir es importante para todos nosotros.

Actividades promotoras del vínculo afectivo entre los educadores iniciales y los preescolares

En esta sección expondremos cuatro tipos de actividades de acercamiento inicial para fortalecer el vínculo afectivo entre educadores y niños. Algunas se desarrollan en el marco de actividades alfabéticas en clase y a través de manifestaciones de aprecio de educadores y padres hacia los niños. Estas estrategias provienen de talleres que han mostrado su eficacia en el fortalecimiento del sentido del valor de sí mismo, así como en la seguridad personal que cada participante despliega en su quehacer. También provienen de algunas estrategias eficaces usadas por maestros de preescolar en el contexto colombiano.

Actividades iniciales de acercamiento

Estas actividades están diseñadas para los adultos que tienen contacto cercano con los niños en el preescolar, pero que todavía no tienen mucha confianza con ellos. También están diseñadas para las personas que trabajan con los niños, pero no han hecho antes ninguna actividad de fortalecimiento del vínculo afectivo, o para aquellas que se han convertido, tal vez sin querer, en figuras distantes de autoridad para los pequeños. A través de estas actividades se busca un primer acercamiento al niño según las necesidades, inquietudes y preocupaciones que exprese; así se comienza a establecer una relación más cercana y de confianza con él.

Conversación motivada por el estado del niño. Esta actividad consiste en establecer una conversación con un niño o una niña que muestre temor, preocupación o inquietud en un momento particular. Esta actividad comienza por la observación de los niños en los momentos de descanso o cuando salen a jugar al parque.

Escoja un niño o niña que le llame particularmente la atención por la expresión de temor, rechazo, rabia, preocupación o tristeza de su rostro. En general, los niños en estos estados emocionales suelen estar solos o apartados del grupo.

Acérquese al niño o niña escogido, póngase en su nivel de visión (agachándose o arrodillándose) y sostenga con él una conversación como esta:

Adulto: (se acerca y se agacha hacia la niña) –¡Jenny! ¿Estás triste?

Jenny: (tocándose la cara con las manos) –Se me perdió la moña que mi mamá me puso y ahora me va a regañar.

Adulto: –¿De verdad? ¿Y viste dónde se te perdió?

Jenny: –No.

Adulto (hablando lentamente): –Vamos entonces a buscarla. –Van con la niña al lugar donde ella estuvo antes.

Adulto: –¿Se te perdió por acá?

Jenny: –No sé. Se me perdió y entonces mi mamá me va a bañar con agua fría.

Adulto: –Bueno, pero veamos si se te perdió por acá. ¡Niños! –se dirige a otros niños que están cerca. –A Jenny se le perdió su moña. ¡Ayudémosla a encontrar su moña! ¿Cierto que vamos a encontrar la moña de Jenny?

Varios niños: –Sí –responden en coro.*

* Transcripción de una típica conversación de acercamiento a una niña con preocupación

Permita que el niño amplíe la explicación de su malestar. Ponga toda su atención a las respuestas que da y adecúe su tono de voz al que él está usando. De la misma manera, evite rechazar o subvalorar la emoción del

niño; no le diga cosas como *cálmate* o *ya ahorita te la busco*. Escuche primero todo lo que él tenga que decir.

Propóngale solucionar juntos el problema; esto le mostrará al niño un interés genuino por su preocupación y su ánimo comenzará a mejorar.

Participación en algunos juegos de los niños: En el juego los niños suelen expresar parte de su conocimiento del mundo, pero también ciertos campos de interés y motivación propios. Para desarrollar esta actividad seleccione un grupo de niños que estén jugando. Pregúnteles si le dejan jugar y participe en el papel que ellos asignen.

Procure que en el juego intervengan todos. Muéstrese en esos momentos como un igual, para que tomen toda la confianza necesaria. Si se trata de un juego simbólico (aquel en el cual se plantea una situación ficticia completa), atienda a los criterios de realismo que los niños le digan, y aproveche sus condiciones de adulto para participar. Por ejemplo, si proponen jugar a las carreras de carros, muestre su *carro* como el más grande de todos.

Si se trata de un juego de destreza, como pasar los pasamanos, el fútbol, la pelota, o en general todos aquellos que sigan el ejemplo de los deportes, déjeles tomar el papel principal a ellos y aproveche su ventaja física para ayudarlos. Por ejemplo, si van por el pasamanos, sostenga a aquellos que todavía no se sostienen solos o no pueden pasarlo todo sin ayuda.

Conversación entre un adulto que se acerca a un grupo de niños que está jugando:

A: —¿Cómo están niños? ¿A qué están jugando?

N: —Estamos jugando a escaparnos del gigante que nos quiere espichar.

A: —¿Y yo puedo jugar con ustedes? ¿Me dejan jugar con ustedes?

N: —Sí, listo, pero usted es el gigante que nos va a espichar.

A: —Listo —dice el adulto, simulando una voz ronca—. ¡Ahooora soy un gigaaante que va a espichaaar a todos los niiiños...!

El juego sigue, mientras el adulto toma en brazos a los niños que llegan cerca.

Conversación informal sobre el trabajo en clase. Esta actividad consiste en establecer una conversación con alguno de los niños mientras realizan su trabajo de clase. En preescolar son comunes actividades dirigidas como hacer un dibujo o una base en plastilina para construir un paisaje. En estas situaciones, usted puede acercarse a uno de los niños para conversar así:

A: —¿Qué están haciendo?

Niño: —Estamos haciendo el piso en plastilina, para hacer el paisaje como nos dijo la profesora.

Niña: —Porque vamos a poner ahí unas casitas como las de barro.

A: -¿Le van a poner casitas?

Niña: -Sí, y las vamos a hacer con cartón y les vamos a pintar unas ventanitas chiquitas así.

Niño: -Y también vamos a poner carros.

A: -¿Y esa casa tiene muchos colores? -dirigiéndose a la niña.

Niña: -Sí, porque es así bonita como la casa que arregló mi papá.

A: -¿Y tu casa es así toda llena de colores?

Niña: -Sí porque mi papá la hizo y también la arregló con... con sus máquinas... y con la pintura.

A: - Tu me contaste que le iban a poner carros. ¿Cómo se los van a poner? -dirigiéndose al niño.

Niño: -Así, como este. -Va y trae un carrito moldeado en barro-. Y lo vamos a pintar aquí por todo esto, con colores.

A: -¿Y tú has visto un carro que no sea de colores?

Niño: -No... pero es que este carro va a ser de muchos, muchos, muchos colores.

Una conversación como esta, motivada por un elemento externo, acerca a las personas, ayuda a los niños a cultivar las habilidades para la conversación y a reflexionar sobre lo que hacen; de igual modo, logra que el adulto, progresivamente, ajuste sus términos a los de los niños para crear un clima de confianza entre todos.

Construyendo enlaces: actividades exclusivas para fortalecer el vínculo afectivo entre maestros y estudiantes

Construyendo enlaces es un programa para fomentar mejores relaciones entre alumnos y maestros. Consta de sesiones diarias de 5 a 10 minutos, que se realizan en una hora previamente establecida. Cada niño debe tener tres oportunidades semanales para realizar la actividad con un adulto en el aula antes y después de la siesta, a la hora de la comida, en la interacción en grupos pequeños, en los descansos y al comienzo o al final de la jornada escolar. Las actividades incluidas son:

El banquillo. En esta actividad todos se ubican alrededor de un banco en el centro. El adulto-educador inicial con quien se quiere hablar se sienta en ese banco. Cada niño le hace preguntas al adulto acerca de su vida. El adulto las responde ampliamente, para generar así más preguntas en los niños. De esta manera, el niño puede preguntar libremente, comentar y establecer relaciones en las observaciones que hace. Se puede proponer a algunos niños que pasen al banquillo.

Si es necesario comience usted mismo la actividad para que los niños sepan de qué se trata, y luego procure mantener el orden de las intervenciones

para que la actividad se guíe sólo por el contenido de aquello que se pregunta y se comenta. Cuando sea usted quien inicie las intervenciones, plantee preguntas abiertas sobre la vida de la otra persona, como: ¿con quién vives?, ¿en qué barrio vives?, ¿viviste en otra parte?

Profesora: –Niños, hoy vamos a hacer una actividad que se llama el banquillo. Se hace en una silla en medio del salón. Yo me voy a sentar en esta silla y ustedes me hacen preguntas. Vamos a hacerlo, pero sólo pregunta uno al tiempo, porque si no, no les escucho.

Niño 1: –Profesora, ¿usted con quién vive?

Profesora: –Yo vivo con mi esposo y con mi hijo.

Niño 2: –¿Y su hijo es grande?

Profesora: –No, él es un niño pequeñito, más pequeño que todos ustedes.

Niño1: –¿Y usted vive con su mamá?

Profesora: –No, ella vive con mis hermanos en otra casa.

Niño 3: –¿Y en donde queda la casa de su mamá?

Profesora: –Queda en Quintaparedes, que es un barrio que queda muy, muy lejos de aquí.

Niño 2: –¿El esposo suyo lleva a su hijo a la escuela?

Profesora: –No, porque él todavía es pequeño y no va a la escuela.

Niño 4: –Como mi hermanito chiquitico que tampoco va a la escuela todavía, porque cuando son muy chiquitos todavía no van a la escuela.

Profesora: –Sí. Los niños comienzan a ir al jardín cuando ya son más grandes, y mi hijo todavía no es así de grande.

La actividad varía al proponer otros temas de conversación, como contar lo que hicieron los niños en casa, fuera de la jornada escolar. Puede hacerse cada día o después del fin de semana, cada lunes.

A: –Vamos a escuchar lo que uno de ustedes hizo ayer. Todos los demás lo vamos a escuchar. Hoy le toca a John. ¿Qué hiciste ayer en tu casa, John?

John: –Ayer nos levantamos y fuimos al parque con mi mamá y mi tía que fue a la casa.

A: –¿Qué hicieron en el parque?

John: –Jugar. Y mi mamá y mi tía comieron mazorca, y me dieron a mí y a mi hermano.

A: –¡Huy, qué rico! ¿Y qué mas hicieron, John?

John: –Fuimos a donde mi tía y jugamos en la casa de ella, y nos fuimos tarde para la casa en el bus.

A: –Bueno, niños, ¿qué más le quieren preguntar a John? –Se dirige a los demás niños. Camilo, ¿tú le quieres preguntar algo?

Camilo: –Usted fue ayer ¿a cuál parque?

John: –Al de acá abajo por la carretera.

Camilo: –¿Y dónde queda la casa de su tía?

John: –Abajo, lejos, cerca del Salitre...

El adulto puede seguir preguntando para ampliar más detalles y dejar que otros niños le pregunten al del banquillo.

Hablando con la almohada. En esta actividad el maestro comienza una *conversación* informal con preguntas como ¿quieres que hablemos sobre algo hoy?, ¿qué hiciste el fin de semana?

Es importante que el adulto hable en tono cálido, suave y reaccione de acuerdo con la expresión del niño cuando habla. Es decir, que si el niño dice algo con tristeza, el adulto no reaccione enérgicamente o de manera simple como hablando por hablar. Que se acerque más y muestre interés por conocer la causa de su tristeza, mientras le habla suavemente al niño y lo abraza.

También es muy importante que el adulto atienda en esta actividad a las señales del niño que parece preocupado, triste, enojado, o que en general parezca querer decir algo. Con estos niños se puede iniciar diciendo frases como *¿me quieres decir algo?* o *me dijeron que querías decirme algo. ¿Estás triste?*

El adulto debe seguir de esta manera, ampliando detalles y siguiendo todo el contenido de lo que el niño expresa. Para finalizar la actividad, el adulto dice una frase de despedida, como *Nos vemos cuando regreses del recreo*, u otra similar.

Esta actividad puede desarrollarse antes de que el adulto y el niño se separen para verse después; por ejemplo, a la salida del jardín infantil, antes de la siesta o de la comida.

A: —¿Y tú cómo estás? ¿Qué hiciste hoy?

Niño: —Hoy salimos a jugar al parque y vino un señor, un papá de uno de los niños que jugó con nosotros en el patio, y la profesora también.

A: —¿Y cómo la pasaron?

Niño: —Bien. Fue chévere.

A: —¿Y qué más hiciste?

Niño: —Hoy con la profesora hicimos el piso con plastilina para poner carros y casitas que nosotros hicimos. Y los niños y Natalia se portaron mal y la profesora los regañó.

A: —¿Los regañó? ¿Y a ti te regañaron?

Niño: —No, porque yo sí hice las cosas; en cambio a ellos los regañan porque también molestan en la casa y el papá les pega.

Adulto: —¿A ellos les pegan?, ¿y a ti?

Niño: —Sí, pero solo cuando me porto mal. El otro día me porté mal y también me pegaron —dice, bajando el rostro un poco.

A: —¿Sí? Me imagino que te dolió —dice, bajando la cabeza y la voz—. Cuando yo era pequeñito y me pasaba eso, yo hablaba después con mi papá para arreglar las cosas. Entonces cuando arreglábamos las cosas, yo me sentía mejor y a mi

papá se le pasaba el mal genio. Cuando eso pase podemos hablar con tu papá o con tu mamá.

Niño: –Bueno, pero le habla conmigo...

A: –Listo. Bueno, ya te tienes que ir a dormir... Te vas a dormir, y cuando despiertes yo estoy acá. Recuerda que cuando tengas problemas con tus papás puedes decirme, para que podamos hablar con ellos... Nos vemos cuando despiertes...

Acompañamiento a los amigos en problemas. Esta actividad consiste en mostrar a los niños cómo apoyar a los compañeros que están pasando por un mal momento. Ante un compañero que manifieste su preocupación, el maestro se sienta entre los niños y les comenta la situación; por ejemplo, que Carlos perdió sus útiles y teme que su papá le pegue por eso. Luego, se pide a todos que propongan cómo ayudar a Carlos. El adulto debe mostrar en todo momento su apoyo al niño, y hacer que los demás se lo muestren al ofrecerle soluciones. Esto le muestra al niño que no está solo y puede, ante una situación difícil, contar con la ayuda del maestro y de los demás.

A: –¿Qué pasa, W?, ¿por qué estás triste?

W: –Se me perdió la pulsera que me puso mi mamá esta mañana...

A –Busquémosla –le dice, agachándose donde está W–. Mira, llamemos a los compañeros para que nos ayuden a buscar tu pulsera.

W: –Pero es que ellos no me ayudan –dice, mientras mira al adulto.

A: –¿No?, ¿y por qué?

W: –Es que ellos nunca me ayudan –dice, mirando al frente.

A: –Pero hoy sí te van a ayudar. ¡Niños! –llama a los niños que están más cerca–. Vamos a ayudar a W que se le perdió la pulsera, y le vamos a ayudar a encontrarla, ¿cierto que le vamos a ayudar a encontrarla?

Otros niños: –¡Sí!

Adulto: –Entonces vamos a buscarla, vamos todos.

W se va con el adulto y comienza a cambiar la expresión de su rostro.

Actividades que fortalecen el vínculo a través del trabajo en actividades alfabéticas en el salón de clases

Las siguientes actividades buscan el mismo objetivo de *Construyendo enlaces*, pero por medio de estrategias relacionadas con el alfabetismo. Por tanto, tienen un componente más directivo que apunta a fortalecer la autoestima del niño o niña y a reconocer la eficacia del propio trabajo en actividades de alfabetismo inicial.

Conversación con los niños que participan en clase. Establezca un tema específico para conversar; por ejemplo, *Los animales en la casa*. Comience

la actividad preguntando *¿hay animales en la casa de ustedes?* Deje que cada niño responda y pídales a los demás que escuchen a la persona que habla. Responda usted también: *En mi casa tenemos una perra pequeña que se llama Luna.* Continúe preguntando cosas como *¿uno puede tener cualquier animal en la casa?* Deje que la conversación siga entre todos de manera natural, con sus aportes y sus preguntas.

Esta actividad ayuda a los niños a expresar sus ideas en forma elaborada, a hablar con confianza de temas de interés y a evitar el miedo ante rechazo de sus respuestas en el medio escolar. La investigadora Emilia Ferreiro (2002) nos da un excelente ejemplo, tomado de los fragmentos de una conversación de una maestra italiana con sus alumnos de preescolar sobre la diferencia entre “hablar para contar” y “hablar para dictar”:

Maestra: –Según ustedes, ¿cuál es la diferencia entre hablar para contar y hablar para escribir, para dictar?

Fabio (4 años): –Cuando dictamos hay que hablar despacio, porque si no, la maestra no puede hacer todo al mismo tiempo.

Matteo (4 años): –Y también cuando uno dicta hay que estar atento, no hay que olvidar las palabras. Si no, el cuento no sale bien.

Fabio: –No hay que distraerse.

Maestra: –¿Hay otras diferencias? –pregunta, dirigiéndose a los que aún no han opinado.

Giada (4 años): –Yo pienso que no es igual la manera de pensar cuando se dicta y cuando se cuenta. Y también, hay uno que piensa en una cosa y otro que piensa en otra cosa... pero el cuento es uno solo.

Fabio: –Y también, cuando se dicta, las palabras no son las mismas.

Valeria (4 años): –Para contar, somos nosotros que lo decimos. Pero dictar es otra cosa, es como leer.

Daniele (4 años): –Contar es más fácil. Es distinto. Cuando se dicta hay que decir otras palabras.

Maestra: –¿Y cómo son esas palabras?

Daniele: –Son más difíciles.

Exposición de las producciones escritas de los niños. Esta actividad consiste en mostrar las producciones escritas que los niños hacen. Proponga una actividad de escritura. Deje que los niños la desarrollen y cuando hayan terminado, muestre a los demás lo que cada niño hizo. No olvide hablar con entusiasmo del texto de cada niño y diríjase a él con sonrisas. Esto le dará al niño seguridad para realizar las actividades alfabéticas.

Escritura de cartas a personas significativas. Después de dar a los niños lápices y papel, pídales que escriban una carta a la mamá, a la profesora o a un adulto invitado. Déjeles desarrollar libremente la actividad. Al fina-

lizar propóngales entreguen la carta a la persona a quien se la escribieron. Procure que esa persona esté presente cuando pondere la actividad que el niño ha desarrollado. Esta promueve el desarrollo de la escritura espontánea y motiva a los niños a proseguir en el aprendizaje al ligarlo con personas significativas o con las cuales tiene un fuerte vínculo.

Conversación sobre experiencias con base en la lectura. Escoja un texto o cuento que hable de temas familiares, como *Pica, rasca*, que trata sobre los piojos que invaden la cabeza de algunos niños. Aproveche el motivo del texto para hablar de asuntos como el aseo personal, el uso del champú. Formule preguntas y comentarios sobre el tema y deje que los niños también lo hagan, como en las actividades de la sección anterior. Esta actividad promueve la conversación sobre temas personales, lo cual aumenta la confianza en otras personas, y la motivación por la lectura, al introducirla como medio significativo para otra actividad fuera de ella misma.

Actividades de muestra de aprecio por el niño

Carta de Aprecio al Niño. Invite a los padres a escribir una carta a sus hijos. Puede hacerlo en una reunión de padres o en una situación similar. Dígalos que es importante decir a los niños cuánto se les quiere. Proporciónelos materiales como lápiz, papel, colores y otros que puedan necesitar. Cuando hayan terminado, pídeles que lean la carta a sus hijos y, luego, que se abracen.

Usted también puede hacer una carta similar para cada estudiante, leérsela y abrazarlo después. Al final, exponga temporalmente todas las cartas en un sitio visible del salón de clases. Esto permitirá que el niño se sienta valorado y apoyado de manera consistente por varios adultos significativos, con lo cual se refuerza el sentido de su propio valor como persona y el de lo que hace en la escuela.

Querido hijo:

Hoy queremos decirte que te queremos mucho. Cuando naciste supimos que eras maravilloso y que ibas a iluminar toda nuestra vida. Eres una persona absolutamente especial, hermosa y llena de vida. Además, eres un hijo muy inteligente a quien apreciamos como a ninguna otra persona en el mundo.

Hoy queremos decirte esto porque eres lo mejor que nos ha podido pasar en la vida, a nosotros que somos tu papá y tu mamá.

Te queremos muchísimo,

M. y J., tus papás para siempre.

Muestra oral de aprecio por el niño. En una reunión de padres o en una situación similar en la que estén juntos padres e hijos, proponga a los padres

que expresen a su hijo cuánto lo quieren y por qué. Dígales que lo abracen al final. Al hacer este tipo de actividades, diga a los padres (o a la persona que esté con el niño) que se dirijan directamente a él y le manifiesten lo que sienten, mirándole a los ojos. Observe solo el inicio y luego, por un rato, deje solos a los adultos con los niños. Si es necesario, o no lo han hecho, dígales que se pueden dar un abrazo para concluir la actividad. Este contacto personal de confianza puede ayudar a los niños cuando se sientan mal, o servir de manifestación cuando se porten bien o tenga un buen desempeño académico.

Si puede, en alguna oportunidad, haga usted lo mismo con cada uno de los niños. Es posible que en este tipo de actividades los padres o acompañantes adultos de los niños se sientan inhibidos por la presencia de las demás personas. De ser así, procure usted iniciar la actividad con el niño y el adulto acompañante a su lado; luego, deje al niño diciéndole que el adulto también quiere decirle cuanto lo quiere, y que también él espera un abrazo suyo. Esto permitirá que el niño se sienta valorado y apoyado de manera consistente por varios adultos significativos, con lo cual se refuerza el sentido de su propio valor como persona y el de lo que hace en la escuela. Programe estas actividades en algunas ocasiones especiales, en el jardín infantil, pero sobre todo trate de organizarlas como momentos de contacto muy directo y personal entre cada niño y los adultos.

En este capítulo se presentaron algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre un tema que es de vital importancia en el alfabetismo emergente: los vínculos emocionales entre los educadores iniciales y los niños. Muchos investigadores coinciden en señalar que los niños inseguros, con relaciones menos óptimas con los adultos, tienen dificultades para dominar nuevas habilidades de alfabetismo, ya que al confrontarse con un nuevo fenómeno, como el lenguaje escrito, pueden generar sentimientos de ansiedad e inseguridad que interfieren en el aprendizaje. Por el contrario, los niños que tienen relaciones armoniosas y seguras con sus padres tienen mayor facilidad para desarrollar nuevas habilidades. Esto demuestra que las díadas educador-niño se enganchan con mayor frecuencia en experiencias positivas que promueven el aprendizaje inicial de la lectura.

El último capítulo de este libro se concentra en otra práctica que, de igual manera, ha mostrado su potencial para promover los aprendizajes iniciales relacionados con la lectura emergente: el trabajo en grupos pequeños.

CAPÍTULO VIII

TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS

Introducción

Una de las prácticas promotoras del alfabetismo emergente es el trabajo en grupos pequeños. Se refiere a la realización de actividades de alfabetismo con grupos de máximo 10 niños, a fin de apoyar las habilidades de cada uno de los niños y superar las debilidades que presenten. Esta práctica es común en la pedagogía escolar y fundamental para apoyar a los niños que presentan algún riesgo de desarrollar un desorden de lenguaje o cuyo nivel lingüístico está en desventaja con respecto al del resto del grupo (Snow, Burns y Griffin, 2001).

El trabajo en grupos pequeños ha sido sustentado por variadas investigaciones como uno de los más enriquecedores en el ámbito de la educación inicial (Wasik y Bond, 2001; Snow, Burns y Griffin, 2001; Justice y Kanderavek, 2004). Los niños que han sido expuestos al trabajo en grupos pequeños han incrementado su participación, han demostrado más progreso en sus habilidades orales y mayor seguridad al desarrollar las actividades en la escuela. Esto se da, según Bruer (1995), gracias al fortalecimiento del vínculo entre maestro y niño, a las posibilidades de interacción entre el mismo grupo de varios niños y, sobre todo, a la responsabilidad y al valor que tiene sentirse integrante de un grupo selecto.

Se ha dado tanta importancia a este tipo de actividad dentro del aula que en los últimos años se habla en los colegios privados de educación personalizada, en la cual cada nivel de educación está conformado por grupos de máximo 15 o 20 niños. Sin embargo, en algunos sectores de la educación resulta difícil establecer grupos de estudio tan pequeños. En estos casos es necesario contar con el apoyo de otro docente o algún ayudante que desarrolle la actividad con una parte del grupo, mientras el docente titular se encarga de los demás niños. En este contexto, el trabajo en grupos

pequeños ha mostrado un aumento en la motivación de los niños hacia la realización de actividades escolares, la comunicación y el compañerismo.

El trabajo en grupos pequeños se fundamenta en algunos aspectos del desarrollo de la interacción en los niños. Desde Vigotsky (1979) se ha planteado que las personas aprenden diversas habilidades si primero las realizan en compañía de otras personas y luego cada vez más de manera individual. Las actividades en grupos pequeños favorecen más los intercambios entre pares y entre personas que pueden tener distintos niveles de conocimiento en una actividad. Autores contemporáneos de esta corriente, como Rogoff (1995), sostienen que en la interacción directa entre pares se facilita al niño aprender las nuevas habilidades porque tiene un espacio no amenazante para comenzar a practicar por sí solo y muy cerca de la guía adulta o del experto que pueda necesitar. De la misma manera, en estos intercambios parece haber distintos modos de interactuar que varían en una gran medida de acuerdo con lo que valora la cultura de las personas. Por tanto, las actividades entre pares o entre pocas personas permiten un intercambio más directo, con mayores oportunidades de despliegue de habilidades conjuntas y una transmisión cultural de valores guiada en el contacto personal (Rogoff, 1995; Bernstein, 1989).

Una de las actividades más útiles dentro de esta práctica es la organización de las mesas⁴² del salón en grupos de 5 o 6 niños. En cada grupo se elige un líder que ayude a la recolección de trabajos, entrega de material a sus compañeros, etc. Este líder puede ir rotando en cada clase o cada semana, de forma que se dé la oportunidad a cada niño de asumir la responsabilidad. Cada día, durante las horas de clase, se puede elegir un momento para hacer actividades en grupos pequeños, cuyos integrantes se pueden rotar para promover así la comunicación entre todos.

Las actividades que se realizan en las sesiones de grupos pequeños pueden corresponder a otras prácticas de alfabetismo inicial, como conciencia fonológica, aumento de vocabulario, lectura compartida, ambientes ricos en alfabetismo, entre otros. Las actividades que se hacen con el grupo en general también se deben proponer en el interior de los grupos pequeños; de esta forma se aumenta la riqueza de la actividad y se puede evaluar a cada niño de manera más precisa.

Como se dijo antes, el trabajo en grupos pequeños es apropiado para fortalecer las habilidades de los niños que están en riesgo de presentar o que presentan algún tipo de desventaja en el lenguaje. De ningún modo se

⁴² Se recomienda que sean mesas redondas o exagonales.

trata de dar una terapia individualizada a los niños, sino de proveer oportunidades de interacción y participación para dar más seguridad a quienes lo necesitan.

En el primer momento, el maestro debe detectar las habilidades y dificultades de habla, escucha, lectura y escritura de cada uno de los niños de la clase. De esta forma se busca identificar a los niños que presentan algún tipo de dificultad en sus habilidades orales y de relaciones interpersonales para trabajar con ellos en este campo. La idea es dar a estos niños la oportunidad de trabajar en un espacio que enriquezca más su seguridad y, con ella, todo su aprendizaje en la escuela (US Department of Education, 2002).

Para identificar las dificultades de los niños, el docente debe conocer el proceso de comunicación y las habilidades que este proceso requiere. En primer lugar, debe saber que la comunicación incluye la presencia de un emisor, un mensaje y un receptor. Esto significa que se requieren dos o más personas para lograr una comunicación efectiva. En segundo lugar, debe reconocer que la comunicación se realiza para satisfacer alguna necesidad, sea relacionarse con otros, preguntar acerca del entorno o responder preguntas. En algunas ocasiones puede no cumplirse el objetivo de la comunicación; allí detectamos alguna falla en el proceso. Por último, debe saber que podemos comunicarnos por medio del lenguaje oral, escrito e incluso por medio de gestos, señas u otras formas de significar. El lenguaje corporal y gestual algunas veces transmite más información que las mismas palabras (Burns y Griffin, 2001).

El proceso comunicativo incluye una serie de etapas que podemos resumir así⁴³ (United Nations Children's Fund, 1999):

- Escuchar o ver el mensaje transmitido
- Registrar lo que se dice y cómo se dice
- Reconocer las palabras utilizadas
- Reconocer el mensaje que se transmite, seleccionando los elementos importantes según la situación.
- Elegir una respuesta
- Elegir la forma más adecuada de responder
- Seleccionar las ideas y la forma de organizarlas para no repetir información y hacerla comprensible a nuestro escucha.
- Seleccionar los sonidos, signos o dibujos a utilizar
- Conocer el orden de los símbolos
- Identificar los errores

⁴³ Let's communicate. Section 1. Communication. Communication, assessment, goal planning a handbook for people working with children with communication difficulties. United Nations Children's fund. New York.

Una falla en la comunicación puede traer como consecuencia la incompreensión del mensaje y dificultades en las relaciones comunicativas. La parte más importante de la comunicación no es la producción de una serie de palabras o signos gráficos, sino la transmisión de un mensaje que sea comprendido por el otro, para entablar de esta forma una comunicación.

Cuando nos comunicamos oralmente hacemos uso de elementos no verbales como gestos o señas; igualmente utilizamos la entonación, la postura y la expresión facial para complementar el mensaje. Si no existe correspondencia entre el mensaje verbal y el no verbal, la comunicación se rompe impidiendo la comprensión. Toda conversación requiere signos gestuales que mantengan el interés sobre lo comunicado; así, mirar a los ojos, mover la cabeza, sonreír, corresponder a la conversación, entre otras, son claves para promover una correcta comunicación. La capacidad de socializar y responder coherentemente al ambiente donde nos desempeñamos forma parte del desarrollo integral de la persona como ser social que depende de la vida en comunidad. Esta vida social no solo se basa en lo que podamos comunicar verbalmente, sino en cómo trasmitimos nuestros pensamientos y sentimientos a través de gestos y actitudes como el llanto, la risa, entre otras formas.

Los niños necesitan desarrollar muchas habilidades para comunicarse. Estas comienzan a manifestarse desde el nacimiento y van incrementándose con el tiempo. Las habilidades se aprenden en contextos de comunicación naturales en el hogar y en diversos ambientes de educación inicial e incluyen, entre otros aspectos, la atención, la comprensión, la toma de turnos, la escucha, la imitación, los gestos y juegos. Los niños desarrollan y aprenden fácilmente estas dimensiones que usarán durante toda su vida. Sin embargo, se requieren las mejores oportunidades para lograr un nivel óptimo de habilidades comunicativas, ya que se ha demostrado que una dificultad en alguna de las áreas comunicativas-lingüística puede afectar las otras áreas del desarrollo del niño (Snow, Burns y Griffin, 2001). Es de resaltar que los primeros años de vida son los principales en el desarrollo de la comunicación.

La identificación temprana de dificultades en la comunicación, la toma de decisiones y la promoción de habilidades orales previenen futuras complicaciones en el aprendizaje general de la lengua y en el proceso de alfabetización. Por esto, el educador inicial debe tomarse el trabajo de evaluar o caracterizar las habilidades de cada niño e intentar identificar aquellos que se encuentren en riesgo de presentar una dificultad en el lenguaje. En el siguiente apartado ofrecemos una serie de pistas que le ayudarán a identificar algún tipo de problema.

En la mayoría de los casos, las dificultades en el desarrollo lingüístico pueden identificarse por medio del registro de comportamientos sociales y verbales. A continuación se presenta una lista de chequeo del desarrollo, que el maestro podrá tomar como guía para valorar de modo general el desempeño lingüístico del niño (National Institute of Deafness and Other Communication Disorders, 2005).

12-17 meses	Sí	No
Pone atención en un libro o juguete al menos por 2 minutos.	___	___
Sigue instrucciones sencillas acompañadas por gestos.	___	___
Responde preguntas simples con gesticulaciones.	___	___
Señala objetos, pinturas o fotos y a los miembros de la familia.	___	___
Utiliza de dos a tres palabras para identificar a una persona u objeto (quizá la pronunciación no es clara).	___	___
Trata de imitar palabras simples.		
Entiende entre 10, 50 o 100 palabras.	___	___

18-23 meses	Sí	No
Disfruta que le lean.	___	___
Sigue órdenes simples sin usar gesticulaciones.	___	___
Señala partes del cuerpo como la "nariz".	___	___
Comprende verbos simples como "comer" o "dormir".	___	___
Pronuncia correctamente la mayoría de las vocales y los sonidos <i>n, m, p, t</i> , especialmente al comienzo de las sílabas y en palabras cortas. También empieza a usar otros sonidos.	___	___
Dice entre 10 y 50 palabras (quizá la pronunciación todavía es poco clara).	___	___
Pide alimentos comunes por su nombre.	___	___
Hace sonidos de animales como "muuuu".	___	___
Comienza a combinar palabras; por ejemplo "más leche".	___	___
Empieza a usar pronombres posesivos, como "mío".	___	___

2-3 años	Sí	No
A los 24 meses de edad ya conoce alrededor de 50 palabras.	___	___
Conoce algunos conceptos de espacio, como “en” o “sobre”.	___	___
Conoce pronombres, como “tú”, “yo”, “ella”.	___	___
Conoce palabras descriptivas como “grande” o “feliz”.	___	___
A los 24 meses de edad ya dice cerca de 50 palabras.	___	___
El habla –pronunciación de las palabras– se torna más exacta, pero aún no puede pronunciar los sonidos finales de la palabra. Las personas desconocidas pueden no comprender gran parte de lo que dice.	___	___
Responde a preguntas simples.	___	___
Comienza a usar más pronombres, como “ustedes” o “yo”.	___	___
Habla con oraciones compuestas de dos o tres palabras.	___	___
Usa inflexiones en la voz para pedir algo; por ejemplo, “¿mi pelota?”	___	___
Empieza a usar plurales como “zapatos” o “calcetines” y los verbos en pasado simple, como “salté”.	___	___

3-4 años	Sí	No
Agrupar objetos, como alimentos, ropa, juguetes.	___	___
Identifica los colores.	___	___
Usa la mayoría de los sonidos, pero puede distorsionar algunos más difíciles, como <i>j</i> , <i>s</i> , <i>ch</i> , <i>rr</i> , <i>r</i> . Estos sonidos los dominará plenamente entre los 6 y 7 años.	___	___
Usa consonantes al comienzo, al medio y al final de las palabras. Tiene problemas con la pronunciación de las consonantes más difíciles, pero trata de decirlas.	___	___
Los desconocidos entienden gran parte de lo que el niño dice.	___	___
Es capaz de describir el uso de los objetos, como “tenedor”, “auto”.	___	___
Se divierte con el idioma. Disfruta los poemas y reconoce los absurdos del idioma, como “¿eso es un elefante o tu cabeza?”	___	___
Expresa ideas y sentimientos en vez de hablar de las cosas que están alrededor de él o ella.	___	___

Usa verbos que terminan en “ando”, como “caminando” o “conversando.	___	___
Responde a preguntas simples; por ejemplo, “¿qué hacen ustedes cuando tienen hambre?”	___	___
Repite oraciones.	___	___

4-5 años	Sí	No
Comprende conceptos de espacio, como “atrás” o “cerca de”.	___	___
Entiende preguntas más complejas.	___	___
Se entiende lo que dice, pero comete equivocaciones al pronunciar palabras largas, difíciles o complejas, como “hipopótamo”.	___	___
Dice entre 200, 300 o más palabras distintas.	___	___
Usa algunos verbos irregulares en tiempo pasado, como “hubo” o “cayó”.	___	___
Describe cómo hacer cosas; por ejemplo, un dibujo.	___	___
Define palabras.	___	___
Enumera elementos que pertenecen a una categoría particular; por ejemplo, animales, vehículos.	___	___
Responde con preguntas de “¿por qué?”	___	___

5 años	Sí	No
Entiende más de 2.000 palabras.	___	___
Entiende secuencias de tiempo (lo que sucedió primero, segundo, tercero...)	___	___
Ejecuta instrucciones en tres pasos.	___	___
Entiende rimas y versos.	___	___
Participa en conversaciones.	___	___
Construye oraciones de 8 o más palabras.	___	___
Usa oraciones compuestas y complejas.	___	___
Describe objetos.	___	___
Usa la imaginación para crear historias.	___	___

Existen muchos factores que puede causar una deficiencia en el lenguaje del niño. Entre las más comunes encontramos⁴³:

1. Pérdida auditiva: el niño se encuentra limitado para captar las señales lingüísticas y esto produce un retraso en el desarrollo de su lenguaje.
2. Coeficiente mental: algunos niños son lentos para comprender y aprender, lo que dificulta la adquisición del lenguaje.
3. Parálisis cerebral: los niños no tienen control de los músculos de su cuerpo, incluyendo los que se necesitan para producir los sonidos del lenguaje.
4. Múltiples dificultades: algunos niños presentan varias dificultades a la vez, que les impiden adquirir la lengua. Usualmente, estos niños solo logran un desarrollo básico de su comunicación.
5. Dificultades de habla: estos niños no tienen ningún tipo de deficiencia física o mental, pero se les dificulta el habla.

Se debe recordar que no toda dificultad del lenguaje lleva consigo un retardo mental o una incapacidad para aprender. Antiguamente se tendía a pensar que cualquier tipo de dificultad en las habilidades para comunicarse o relacionarse socialmente estaba influida por una pérdida de la capacidad intelectual. Hoy día se reconoce la independencia de los procesos lingüísticos y los procesos de conocimiento general del mundo. De esta forma, una debilidad en algún componente del lenguaje no es indicio de un problema mental, sino que está relacionado generalmente con dificultades sociales o personales, preocupaciones, conflictos internos que vale la pena identificar en el niño para brindarle una ayuda completa y contribuir a su desarrollo como individuo.

Cómo evaluar a los niños

Algunos niños se encuentran en riesgo más alto de presentar dificultades de lenguaje, debido a factores biológicos, sociales o individuales. Sin embargo, es recomendable realizar una evaluación a cada niño del grupo para descartar futuras complicaciones. Los materiales que se requieren para realizar una evaluación completa incluyen los juguetes utilizados en el aula, como carros, cubos de colores, recipientes, colores, juguetes en general y una lista de registro que debe llenar el maestro (US Department of Education, 2002). Durante la evaluación se debe recolectar la mayor cantidad de información posible sobre las habilidades del niño en los niveles de habla, comprensión, gestos, juegos, atención, escucha, toma de turnos, actividades de la vida diaria y motricidad gruesa.

⁴³ Tomado de Let's communicate. Section 1. Communication. Communication, assessment, goal planning a handbook for people working with children with communication difficulties. United Nations Children's fund. New York.

Edad¹	12-18 m	18 m-3 a	3-5 a	5-7 a
Habla	Usa sonidos con significado y usa algunas palabras	Usa oraciones de una palabra y a veces de dos palabras	Hace oraciones con varias palabras. Cuando habla es comprensible	Habla de forma coherente, con frases más estructuradas y utiliza palabras de contenido y de unión
Comprensión	Sigue instrucciones, como mostrar las partes del cuerpo	Comprende el lenguaje simple de otros niños de su edad	Sigue una conversación y participa en ella.	Comprende órdenes complejas, puede mantener una conversación con un adulto
Gestos	Imita gestos, como despedirse o saludar	Usa gestos para conseguir que otras personas piensen como él o hagan lo que él quiere Ej., jugar con un pocillo	Usa gestos para acompañar su habla	Utiliza los gestos como otra fuente de comunicación que acompaña al habla, y los intercambia de acuerdo a su interlocutor
Juegos	Utiliza objetos para jugar. Toma la cuchara pretendiendo comer	Imita actividades domésticas	Usa juegos de reglas. Juega con otros niños	Sigue juegos de reglas complejos
Atención	Puede realizar tareas sin distraerse	Atiende por largos periodos sin dificultad	Escucha a otras personas mientras realiza sus actividades	Puede estar atento durante periodos de atención de 1 a 2 horas
Escucha	Escucha con cuidado cuando hablan de él	Escucha cuidadosamente y trata de imitar palabras	Ignora el ruido para prestar atención al habla de su cuidador	Selecciona la información ambiental a la que desea prestar atención
Turnos	Imitan los sonidos y las acciones de los adultos	Trata de imitar las palabras que escucha	Toma turnos en una conversación	Toma turnos en una conversación de forma regular y adecuada

⁴⁴ Modificado de: Let's communicate section 2 Assessment. Communication, assessment, goal planning a handbook for people working with children with communication difficulties. United Nations Children's fund. New York.

Edad ¹	12-18 m	18 m-3 a	3-5 a	5-7 a
Actividades Diarias	Toma los objetos del armario	Lava su cara y sus manos. Toma ropa del armario	Se lava, se seca y se viste solo	Ordena sus juguetes, ordena sus libros, hace tareas con ayuda.
Motricidad	Camina solo. Corre con dificultad	Corre libremente. Salta con ambos pies	Salta, trepa y juega sólo	Toma la cuchara y el lápiz adecuadamente

Después de identificar a los niños con dificultades o riesgo de presentar algún tipo de retraso en el desarrollo del lenguaje, el maestro debe diseñar una serie de actividades que fomenten las habilidades de lenguaje en grupos pequeños.

Si es necesario construya una lista de chequeo para marcar con equis (x) las actividades que realiza o no el niño. Este tipo de mecanismo le ahorrará tiempo y esfuerzo en el momento de recolectar y analizar los datos. A continuación se presenta un ejemplo de registro que puede servir de guía para la realización de una evaluación. La evaluación puede realizarse dentro del aula de clase, en el contexto de actividades diseñadas para la interacción grupal y para reconocer diferentes aspectos.

Colocar juntos en un grupo los niños que presentan dificultades y crear actividades ricas en alfabetismo y experiencias con la lengua oral y escrita promueve el crecimiento de sus habilidades y los ayuda a desarrollar los niveles requeridos en años de educación posteriores. El docente debe elegir las principales habilidades a desarrollar y ajustar a ellas los objetivos de cada actividad que realizará en el grupo. Después debe evaluar los logros y dificultades que se presentaron para avanzar en la preparación de nuevas estrategias dirigidas a otras habilidades.

El docente puede asegurarse de que las herramientas que ofrece al niño en el aula de clase se instauren también en el hogar. De este modo se complementa el apoyo a su aprendizaje, evitando posibles dificultades en las actividades escolares de grados superiores. Si se ofrece un ambiente estimulante y propicio para el desarrollo de las habilidades de los niños, se puede evitar que prolonguen en su comunicación escrita las dificultades que han presentado en su comunicación oral, y que obstaculizan la adquisición de la lectura y la escritura.

Tareas para el fomento de habilidades de lenguaje oral y escrito en grupos pequeños

En la siguiente sección se presenta una serie de tareas que servirán de guía para el fomento de habilidades de lenguaje oral y escrito.

Grupos pequeños. El maestro puede organizar a los niños en grupos pequeños, de modo que en cada uno haya un niño con alto desempeño en el área a trabajar y uno con un rendimiento menor. La misión que se le encarga al niño con buenas habilidades es guiar y ayudar a sus compañeros en la realización de la actividad. Reunir en cada grupo niños con diferente nivel de desempeño escolar permite adelantar en las habilidades a algunos de ellos y mantener ocupados a quienes terminen rápidamente. Este tipo de actividad se basa en el postulado de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo, en el cual formula que las metas que conllevan esfuerzo y la aproximación a personas que se encuentran en un nivel más avanzado promueven el desarrollo de habilidades que no se poseían.

Narración de experiencias. Algunos niños provienen de hogares en los que no se presta gran atención a la comunicación. Por esto, es importante desarrollar en ellos la necesidad y la habilidad de narrar a otros, con coherencia y claridad, los acontecimientos que les suceden. Permitir que los niños narren sus experiencias, jueguen con su creatividad, inventen historias y compartan sus preguntas con los demás promueve las habilidades de escuchar y hablar para compartir en un grupo.

En cada sesión de clase puede destinarse un tiempo determinado para escuchar a uno o dos niños, tomando turnos en la actividad; así se promueve la toma de turnos y se motiva a cada niño a llevar una historia nueva cada vez que sea el suyo. De igual forma promueve la comunicación dentro del aula, las relaciones afectivas entre el niño, su maestro y los compañeros con los que comparte.

Juegos dramáticos. La realización de actividades de dramatización es una de las más recomendadas dentro de la literatura pedagógica. La creación de teatro y dramas promueve la memorización de textos, la improvisación, el trabajo en equipo y la comunicación oral. Sin duda, es una de las actividades que los escolares más disfrutan.

Para la preparación de un drama se debe elegir un tema o un texto como punto de partida, realizar las modificaciones pertinentes y permitir a los niños hacer los cambios que ellos consideren útiles y divertidos para estimular, de esta forma, su interés y participación.

Los temas que se escojan pueden ser actividades cotidianas, como vida de familia, la escuela, las vacunas, una aventura en el bosque, etc. Permita a los niños improvisar diálogos a partir de una idea general. Por ejemplo: *Vamos a imaginarnos que ustedes eran amigos y que salían de viaje a un bosque. Cuando estaban allí se encontraban con muchos animales, ¿qué más puede pasar?*

Lectura de cuentos. El maestro puede destinar un tiempo para la lectura de cuentos. Es importante que los niños los elijan y se sientan motivados por los temas que tratan y las imágenes que presentan. Al leer un cuento es fundamental mostrar las ilustraciones a los niños, cambiar la entonación, los gestos y la voz para atraer y mantener su atención durante la actividad. Hacer énfasis en el valor y la interpretación de los dibujos, sin descuidar el texto escrito, consigue que los niños presten atención a las grafías y las carguen con significado. Al final de la lectura se puede invitar a los chicos a inventar narraciones similares o a crear sus propias historias a partir de algunos dibujos. Esta actividad se puede complementar con una sesión de preguntas sobre el tema tratado por el niño y sus dibujos.

Juegos de memoria. Los juegos para estimular la memoria plantean retos a los niños y les resultan muy divertidos. Uno de los juegos más conocidos consiste en reemplazar órdenes sencillas, como sentarse o pararse, con nombres de frutas. Así, cada vez que se nombre una palabra, por ejemplo naranja, los niños deberán sentarse, mientras que si se dice mora deberán pararse. Este juego puede hacerse cada vez más complejo y estimular la atención y concentración de forma divertida.

Otro ejemplo de actividad de memoria es recordar los nombres de objetos que se van repitiendo por turnos; puede complejizarse agregando más nombres a la lista en cada vuelta. También se puede jugar con los nombres de los compañeros, de algunos animales o de personajes de programas de dibujos animados. Estos juegos pueden acompañarse de rimas o ritmos musicales que facilitan la memorización, como en el caso de las retahílas *Sal de ahí chivita, chivita o En la esquina de Pamplona*.

Chivita, chivita.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al lobo para que saque la chiva.

El lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita, chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al palo para que le pegue al lobo.

El palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al fuego para que queme al palo.

El fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Vamos a llamar al agua para que apague al fuego,

El agua no quiere apagar el fuego, el fuego no quiere quemar al palo, el palo no quiere pegarle al lobo, el lobo no quiere sacar la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.

Sal de ahí, chivita. Chivita, sal de ahí de ese lugar.

Tradición popular

Juegos de palabras, rimas y trabalenguas. *Jugar con el lenguaje estimula el desarrollo de una gran cantidad de habilidades lingüísticas que serán necesarias en los años de escolarización posteriores. Los juegos de palabras, como nombrar objetos o cambiarles los nombres, adivinar nombres de objetos a partir de la descripción, crear palabras nuevas, aprender rimas, poesías o trabalenguas son algunas de las actividades más importantes y útiles para promover el lenguaje. A continuación se citan unos ejemplos.*

El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
El desenladrillador
que lo desenladrille
¡buen desenladrillador será!

Popular

El mundo de los niños

María Chucena techaba su choza,
y un techador que por allí pasaba
le dijo: - María Chucena,
¿techas tu choza o techas la ajena?
Ni techo mi choza ni techo la ajena, que techo la choza de María Chucena.

Popular

El mundo de los niños

Poesía

Doña semanita
tiene siete hijitos,
la mitad son blancos,
la mitad negritos.
Son: lunes y martes,
miércoles y jueves,
viernes y sábado
y domingo al fin
que nunca trabaja y es un bailarín.

Popular

El mundo de los niños

El burro y la escuela

Una y una, dos.
 Dos y una, seis.
 El pobre burrito
 contaba al revés.
 ¡No se la sabe!
 Sí me la sé.
 ¡Usted nunca estudia!
 Dígame por qué.
 Cuando voy a casa no puedo estudiar.
 Mi amo es muy pobre, hay que trabajar.
 Trabajo en la noria, todo el santo día.
 ¡No me llame burro, profesora mía!

Gloria Fuertes

Los juegos de lenguaje son importantes porque permiten a los niños desarrollar la creatividad y la capacidad de jugar con el lenguaje. El poner como retos aprender una retahíla o un trabalenguas motiva y fortalece los valores personales cuando se logra el objetivo. De igual forma, relacionar los cuentos con las actividades o conocimientos diarios enriquece la capacidad de análisis y de interrelaciones del texto con la vida diaria.

Habilidades metalingüísticas. Tomar conciencia de la lengua y jugar con ella desarrolla en los niños habilidades previas, necesarias para la adquisición de la lectura y la escritura. Identificar formas, sonidos, grafías, jugar con las palabras y hacer adivinanzas sobre las letras son algunas de las actividades que promueven avances en el conocimiento del lenguaje. En el salón de clase el profesor puede proponer la creación y resolución de adivinanzas relacionadas con conocimientos básicos sobre el mundo y con conocimientos alfabéticos. Después de motivar a los niños a solucionarlas en grupo, pregúnteles cómo lo hicieron y porqué, analice las características que da la adivinanza y permita que ellos comenten por qué algunos pudieron resolverla y otros no.

Algunos ejemplos de adivinanzas que pueden utilizarse en el aula son:

Adivinanzas

Soy un palito
 muy derecho
 y encima de la frente
 tengo un puntico.

La i

En medio del cielo estoy
sin ser lucero ni estrella,
sin ser sol ni luna bella.
¿A ver si aciertas quién soy?
La e

En el mar y no me mojo;
en brasas y no me abraso;
en el aire y no me caigo,
y me tienes en tus brazos.
La a

La última soy del cielo
y en Dios en tercer lugar,
siempre me ves en navío
y nunca estoy en el mar.
La o

El burro la lleva a cuestras.
Metida en un baúl,
yo no la tuve jamás
y siempre la tienes tú.
La u

REFERENCIAS

- Acamps, T. y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., Foorman, B., Lundberg, I., y Beeler, T. (1998). *A Classroom Curriculum: Phonemic Awareness in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ambruster, B. B., Lehr, F., y Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Children and Children to Read, Kindergarten through Grade 3*. Washington D. C.: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, National Institute for Literacy.
- Arias, N. (2004a). *¿Cómo aprendimos las palabras que usamos? Cognición y desarrollo* (Órgano de difusión del Laboratorio de Cognición y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia), 4, 6-7.
- Arias, N. (2004b). *El papel de la oración en la comprensión de sustantivos comunes y verbos de acción en el habla temprana*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Inédita.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Berget, A. (2003). *Evidencias sobre el uso de los principios léxicos en el aprendizaje de verbos en niños de habla hispana*. Trabajo de grado para optar al título de psicóloga, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Inédita.
- Bernstein, B. (1989). Poder, educación y conciencia. *Sociología de la Transmisión Cultural*.
- Beuchart, C. (1988). Familia y literatura: un encuentro significativo. *Colibrí*, 3(7): 4-7.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Blachman, B. A. (1991). Phonological Awareness: Implications for pre-reading and early reading instruction. In *Phonological Processes in literacy: A tribute to Isabelle Liberman* (pp. 37-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, P. (1994). Possible names: The role of syntax-semantics mappings in the acquisition of nominals. *Lingua*, 92, 297-329.

- Bloom, P. (1999). Theories of Word Learning: Rationalist Alternatives to Associationism. En: W. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 249-278.
- Bloom, P., y Kelemen, D. (1995). Syntactic cues in the acquisition of collective nouns. *Cognition*, 56, 1-30.
- Bobes, M. A., Expósito, Y. y Valdés-Sosa, M. (2003). Bases neurales del proceso de lectura: un estudio de los mecanismos de lectura de palabras incompletas mediante potenciales relacionados a eventos (PRE). En E. Matute (coord.), *Cerebro y lectura*, pp. 67-79. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in First-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-42.
- Brachetti, E. (1998). Memorias del Quinto Curso Andino de los Trastornos de Aprendizaje. Signos maduracionales blandos: Programa de detección y estimulación. Guayaquil-Ecuador.
- Brady, S. & Fowler, A. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Britton, B.K. y Graesser, A.C. (comps.) (1995). *Models of Understanding Text*. Hillsdale, NJ.: Eelbaum.
- Bruer, J. T. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Bryant, P. & Bradley, R. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bryant, P. E. & MacLean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Bus, A. G. & Bleskey, J. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, D. (1980). *Babies need books*. London: Bodley Head.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. F. (1991). Evaluation of program to teach phonemic awareness to young childrens: A one-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. F. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young childrens: A 2 and 3 year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Cabrejo-Parra, E. (2003). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Nuevas Hojas de Lectura, 3: 12-19. Publicación periódica de Fundalectura, Bogotá, Colombia.
- Campos, J. J., Bennett, I., Bertenthal, B. I., y Kermoian, R. (1992). Early experience and emotional development: The emergence of wariness of heights. *Psychological Science*, 3(1), 61-64.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta [3. "Del estado inicial al estado estable", pp. 93-112].

- Carrillo, S. (2004). *Las relaciones de vínculo afectivo entre niños, madres solteras adolescentes y abuelas de clase media en Bogotá*. Reporte de investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, expuesto en el panel “¿Psicología básica fuera del laboratorio? Reflexión sobre la investigación en contextos no controlados” de la serie Vórtices del Conocimiento en Psicología, Octava edición, 14 de octubre de 2004 (Laboratorio de Cognición y Desarrollo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia).
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A. I., y Torres, M. (2004). Escribir el propio nombre. Fragmento de ponencia inaugural “Escribir con otros y a través de otros”. *Memorias del Primer Congreso de Alfabetismo Emergente*, Bogotá, Noviembre 26, 27 y 28 de 2004 (versión en medio magnético). Congreso organizado por la Universidad Nacional de Colombia, la Caja de Compensación Familiar Compensar, Colciencias y el Instituto para el Desarrollo Pedagógico de la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C.
- Caswell, L. J. & Duke, N. K. (1998). Non-Narrative as a catalyst for literacy development. *Language Arts*, 75, 08-117.
- Catts, H.W., y Kamhi, A.G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Childers, J. y Tomasello, M. (2002). Two-Year-Olds Learn Novel Nouns, Verbs, and Conventional Actions From Massed or Distributed Exposures. *Developmental Psychology*, 38: 967-978.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of complex behavior*. Auckland, New Zeland: Heinemman.
- Clínica Las Condes (2000). Programa de prevención y atención integral a niños. Santiago de Chile: Autor.
- Condemarín, M. (1992). *Lectura temprana (Jardín infantil y primer grado)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Constaín, C. (1999). En busca de una forma de expresión de lo indecible. *Revista Colombiana de Psicología*, No. 8, pp. 18-21. Publicación del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Christensen, C. A. (1997). Onset, rhymes y phonemes in learning to read. *Scientific Studies on Reading*, 1: 341-358.
- Cuervo, C. (1999). *La profesión de Fonoaudiología: Colombia en Perspectiva Internacional*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C., y Flórez, R. (1992). Diatriba contra el lenguaje embalsamado. *Carta Universitaria*, 43 (junio): Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: Una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá, D.C: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Cuervo, C., Flórez, R., y Acero, G. A. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (Ed.), *El lenguaje en la educación*, pp. 27-84. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura* (4a. ed.). Barcelona: Praxis.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA ediciones.

- Cullinan, B. E. (1992). *Invitation to read: More children's literature in the reading program*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- De Vega, M., Cuetos, F., Domínguez, A., y Estévez, A. (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany, NY: Delmar.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L. Peisner-Feinberg, E., y Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3): 465-481.
- Dickinson, D. K. & De Temple (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschooler's literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 241-261.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers-book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-121.
- Dixon, R. G. & Smith, S. S. (1995). Literacy Concepts of low and middle class four years olds entering Preschool. *Journal of Educational Research*, 88, 243-253.
- Domínguez, A.B. (1992). La enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Programas para educación infantil, tesis doctoral: Universidad de Salamanca.
- Duke, N. K. & Kays, J. (1998). Can I Say "Once upon a time"? *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295-318.
- Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 383-417). White Plains, NY: Longman.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 187.
- Ellis, N. (1994). Longitudinal studies of spelling development. En G. Brown y N. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling* (pp. 155-178). Wess Sussex, UK: Wiley.
- Enciclopedia *El Mundo de los Niños*, tomos 1 y 2. (1973) Barcelona: Salvat.
- Estrin, E. T., y Chaney, C. (1988). Developing a concept of the word. *Childhood Education*, 65 (2): 78-82.
- Evans, M. A., Shaw, D., y Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2): 65-75.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Conversaciones compiladas por Graciela Quinteros. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lecturas*, 1, 31-37 (Ejemplo de la página 36). Publicación conjunta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA).
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.

- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En VV. AA., *La Lectura*, Salamanca: EE. SS. UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje.
- Flórez, R., Pardo, N. G., y Moya, C. (En prensa). Un nuevo paso hacia la comprensión: la teoría de la relevancia. *Forma y Función*, No. 16. Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Quintero, C., y Rodríguez, O. (en curso). Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Artículo en revisión para publicación en la *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT/Bradford.
- Foorman, B. R. & Francis, D. J. (1997). Early interventions for children with reading programs. *Scientific Studies of Reading*, 1, 255-276.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., y Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1): 37-55.
- Fox, M. (2002). *Leer como por arte de magia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fredericks, A. D. (1992). *Ideas para la comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al-Otaiba, S., Yen, L., Yang, N., Braun, M., y O'Connor, R. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 251 – 267.
- Fundalectura (2003). *Leer en familia*. Bogotá: Autor.
- Garrido, F. (2002). Estudio versus lectura. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1, 1-29. Publicación conjunta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conalcuta) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura).
- Gentner, D. (1978). In relational meaning: the acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49: 988 - 998.
- Gleitman, L., y Gillette, J. (1999). The role of Syntax in Verb Learning. En: W. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 279-295.
- Glosser, G., Friedman, R., y Roeltgen, D. (1996). Cues to cognitive organization of reading and writing from developmental hyperlexia. *Neuropsychology*, 10 (2): 168-175.
- Golinkoff, R., Hirsh - Pasek, K., Mervis, C. B., Frawley, W. B., y Parillo, M. (1995). Lexical principles can be extended to the acquisition of verbs. En: M. Tomasello y W. Merriman (eds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*, pp. 185-221. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, F.E. (1992). *Acerca de la metacognición*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, C., y Jiménez, D. (2004). Representando el mundo a través de las notaciones. *Cognición y Desarrollo*, 5: 8-10. Órgano de difusión de la Unidad de Cognición y Desarrollo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Goodman, K. (1998). *El lenguaje Integral*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gopnik, A., y Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.

- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2004). Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Howes, C. y Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationship. *Child Development*, 69, 418-426.
- IDEA (1997). Individuals with disability Education Act. (Ley de educación para individuos discapacitados). Estados Unidos.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M. y Hernández, I. (1999). En: Vega, M. y Cuetos, F. (Coord.). *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trotta, pp. 571-596.
- Johnston, J. R. (1998). The role of letter learning in developing phonemic awareness skills in preschool children: Implications for explanation of reading disorders. In C. Hulme & J. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 287-301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnston, F. (2000). Word learning in predictable text. *Journal of Educational Psychology*, 92(2): 248-255.
- Justice L. y Kaderavek J. (2004). Embedded explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35: 201-211
- Kamhi, A.G., y Catts, H. W. (1999). Language and Reading: Convergences and Divergences. En: H. W. Catts y A. G. Kamhi (eds.), *Language and reading disabilities*, pp. 1-24. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescence*. Cambridge: Harvard University Press
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad. Una ciencia cognitiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karrass, J., Van Deventer, M. C., y Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17 (1): 134-146.
- Kintsch, W. y Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentence. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kosken, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., y Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading and audio models: the effects of supporting literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1): 23-36.
- Labov, W. (1972) The transformation of experience in narrative syntax. In *Language in the Inner City*, pages 354-396. University of Pennsylvania.
- León, D. A. (2004). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones en niños de 4 y 5 años de edad en una escuela pública de Bogotá, Colombia.

- Trabajo de Grado para optar al título de psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Inédito.
- Linuesa, M.C. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lonigan, C. J. & Burgess, S. R. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool childrens: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parents and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool childrens from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lopera Cardona, G., editora académica (2004, Tercera Edición). *Selección de libros infantiles y juveniles. Criterios y fuentes*. Medellín: Departamento de Cultura y Bibliotecas Comfenalco Antioquia.
- Lundberg, I. & Frost, J. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool childrens. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- McCormick, C. E. y Mason, J. M. (1989). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In: W.H. Teale & E. Sulzby (eds.). *Emergence literacy*. Newark, DE: I.R.A.
- McFalls, E. & Schwanenflugel, P. (1996). Influence of word meaning on the acquisition of a reading vocabulary in second-grade children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 235-250.
- MacLean, M., Bryant, P. E., & Bradley, R. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- Millot, C. (1992). *Freud Antipedagogo*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Moore, M., y Wade, B. (1996). Parents and Children Sharing Books: An Observational Study. *Signal*, September, pp. 203-214.
- Moore, M., y Wade, B. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1): 3-13.
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young childrens: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-287.
- Morrow, L. M., y Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation and literacy achievement. *Journal of Education Psychology*, 89 (4): 736-742.
- Morton, J., y Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En: M. Coltheart, K. Patterson y J. Marshall (eds.). *Deep Dyslexia*, Londres: Routledge y Kegan Paul.
- National Institute of Deafness and Others Communication Disorders, (2005). *Improving the lives of people who have communication disorders NIDCD*. En: Owens, R. (2000, 5 ed.). *Language development. An introduction*. New York: Allyn & Bacon.
- Perfetti, C. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. En B. Foorman y A. Siegel (eds.), *Acquisition of reading skills* (pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. En C.M. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D., Perlmuter, J.C., Galda, L. y Brody, G.H. (1990). Joint reading between Black Head Start children and her mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Peronard, T. M. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase. Santiago: Andrés Bello.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Relationship between children and kindergarten teachers from the teacher's perspective. In *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Pogglioli, L. (1998). *Un modelo de metacognición*. Maracay: Universidad Experimental Libertador.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Ready* Set* Read (1998). Early childhood learning Kit. *Department of Education*. United States of America.
- Reigosa, V. (2003). Preguntando al cerebro del niño mal lector. En: E. Matute (coord.), *Cerebro y lectura*, pp. 81-101. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Reyes, Y. (2003). Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La Bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller. *Lecturas sobre lecturas*, 5, 29-56 (publicación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México).
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rogers, C. (1997). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Cognitive development in social context. Oxford, England: Oxford University Press.
- Romero, J. F., y González, M. J. (2001). Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Sastrías, M. (1990). Clubes de lectura en el hogar. *Libros de México*, 19: 17-21.
- Schickedanz, J. A. (1999). Much more than the ABC's: The early stages of reading and writing. Washington, D.C: NAEYC.
- Schwanenflugel, P. & Akin, C. E. (1994). Developmental trends in lexical decisions for Abstract and Concrete words. *Reading Research Quarterly*, 29, 250-264.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Bradley, B. A., Ruston, H. P., Neuhaarth-Pritchett, S., y Restrepo, M. A. (en prensa). Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: Lessons from PAVED for Success. Capítulo de próxima aparición en E. H. Hiebert y M. Kamil (Eds.), *Bringing Scientific Research to Practice: Vocabulary*.

- Schwanenflugel, P. & Noyes, C. R. (1996). Context Availability and the development of word reading skill. *Journal of Literacy Research*, 28, 35-54.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Share, D., y Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Scott, C. M. (1999). Learning to Write. En H. W. Catts y A. G. Kamhi (eds.), *Language and Reading Disabilities*. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon, pp. 224-258.
- Sénéchal, M., LeFebvre, J. - A., Hudson, E., y Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3): 520-536.
- Senechal, M. (1995). Individual differences in 4-years-old children's acquisition of vocabulary during storybooks reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de Colombia. (2000). *Taller de Habilidades Sociales para Niños*. Plan de Taller SAP, Universidad nacional de Colombia. Inédito.
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *J.Child Lang*, 17, 697-710.
- Snow, C. E, Burns, M.S. y Griffin, P. (Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press
- Snow, C., Burns, M., y Griffin, P. (2001) Language and literacy environments in pre-schools. Eric.digest-archivos.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Harvard University Press.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Storch, S., y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code - related precursors to reading: evidence from longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6): 934-947.
- Tod, J. & Blamires, M. (1999). *Speech and language*. Cambridge: David Fulton Publisher.
- Tomlin, R.S., Forrest, L., Pu, M.M., y Kim, M.H. (2000). En: T.A. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, pp. 107-170, Barcelona: Gedisa.
- Torgensen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., y Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4): 579-593.
- Treiman, R. & Richmond-Welty, E. D. (1997). Beyond Zebra: Preschoolers knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 37-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.
- United Nations Children's fund (1999). Let's communicate. Section 1. Communication. Communication, assessment, goal planning a handbook for people working with children with communication difficulties. New York: United Nations Children's fund.
- US Department of Education (2002). Teaching our youngest. A guide for preschool teachers and child care and family providers. *Promoting educational excellence for all Americans*. Pp. 13, 11, 4, 8.
- Rumelhart, D.E. y McClelland, J.L., y el grupo PDP (1986/1992). Introducción al procesamiento distribuido en paralelo. Madrid: Alianza Psicología.
- Uhry, J. y Ehri, L. (1999). Ease of segmenting two - and three - phoneme words in Kindergarten: Rime cohesion or vowel salience? *Journal of Educational Psychology*, 91 (4): 594-603.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., & Hamilton, L. (1997). The relationship between middle-class parent's book sharing discussion and their preschooler's abstract language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- Van Dijk, T.A. (2000). El estudio del discurso. En: T.A. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, pp. 21-66, Barcelona: Gedisa.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic Development. En G. Wallach y K. Butler (eds.), *Language Learning Disabilities in School Age: Children and Adolescents*, pp. 53-98. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy Domains and stages: laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communications Development*, 20, 33-51.
- Van Kleeck, A., y Schuele, M. (1987). Precursors to literacy: Normal development. *Topics in Language Disorders*, 7 (2), 13-31.
- Wade, B., y Moore, M. (1998). *Bookstart: the First Five Years*. Birmingham: University of Birmingham, School of Education & Booktrust.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. En: van Kleeck, A., Stahl, S. Y Bauer, E. (Eds.), *On reading book to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Van Kleeck, A. & Vander, J. (2003). Book sharing with preschooler with language delays. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. Bauer (Eds.), *On reading book to children: parents and teachers* (pp. 58-92). Mahwah, NJ: Lawrence Arlabbaum Associates.
- Vega, M. Carreiras, M., y Gutiérrez (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vieiro, P., y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, B. & Moore, M. (1993). *Bookstart*. London: Book Trust.
- Wade, B. & Moore, M. (1998). An Early start with books: Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50, 135-145.

- Wade, B. & Moore, M. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55, 3-13.
- Wallon, H. (1978). *El desarrollo psicológico del niño*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Wasik, B. A., y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3): 243-250.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. London: Hodder y Stoughton.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurts, G. J. & Arnold, D. S. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurts, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.